

Konstruktion und Bearbeitung von Bildern zum deutschsprachigen Raum.
Eine Fallstudie in der Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache zu
Landeskunde und interkulturellem Lernen am Beispiel Mexiko

Inaugural – Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 05 – Sprache, Kultur, Kultur
der Justus–Liebig–Universität Gießen

vorgelegt von

Stephanie Hann
aus Landshut

2002

Dekan: Prof. Dr. Wilfried Floeck
I. Berichterstatter: Prof. Dr. Dietmar Rösler
II. Berichterstatter: Prof. Dr. Michael Legutke

Tag der Disputation: 3.7.2002

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	7
Teil I: Der theoretische Rahmen.....	10
1. Deutsch als Fremdsprache in Mexiko	10
1.1. Allgemeine Bestandsaufnahme.....	10
1.2. Einrichtungen, die mit dem deutschsprachigen Raum in Verbindung stehen.....	11
1.3. Deutsch, Deutsch als Fremdsprache und Germanistik an den Institutionen	13
1.3.1. Universitäten.....	13
1.3.1.1. Deutsch als Fremdsprache	13
1.3.1.2. LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung.....	14
1.3.1.3. Germanistik und Sprachwissenschaft	15
1.3.2. Schulen	15
1.3.3. Sprachschulen und außeruniversitäre Einrichtungen	16
1.4. Die Situation der Lehrenden im Fach Deutsch als Fremdsprache	17
1.4.1. Lehrkräfte	17
1.4.2. Arbeitsbedingungen	17
1.4.3. Ausbildungsmöglichkeiten	18
1.4.4. Fort- und Weiterbildung	19
1.4.5. Fachverbände und Fachtagungen.....	20
1.4.6. Aussichten	20
1.5. Konsequenzen für die Fortbildungsveranstaltung.....	21
2. Interkulturelles Lernen und Landeskunde in Lehr- und Lernkontexten.....	22
2.1. Interkulturelles Lernen.....	22
2.1.1. Zentrale Begriffe der Diskussion um Interkulturalität mit Blick auf die interkulturelle Fremdsprachendidaktik.....	22
2.1.1.1. Kultur.....	23
2.1.1.2. Stereotypen	24
2.1.1.3. Das Andere - das Fremde - das Eigene	26
2.1.1.4. Fremdverstehen	26
2.1.2. Interkulturelle Fachrichtungen.....	28
2.1.2.1. Interkulturelle Germanistik.....	28
2.1.2.2. Interkulturelle Erziehung	30
2.1.2.3. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.....	31
2.1.3. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik und interkulturelles Lernen	32
2.1.3.1. Auswirkungen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache	34
2.1.3.2. Entwicklung von Lehrmaterial und Lehrwerken	34
2.2. Verschiedene Ansätze zur Landeskunde.....	37
2.2.1. Kognitiver Ansatz.....	37
2.2.2. Kommunikativer Ansatz	38
2.2.3. Interkultureller Ansatz	38
2.2.4. Erlebte Landeskunde	39
2.3. Die Verbindung von interkulturellem Lernen und Landeskunde.....	39
2.4. Interkulturelles Lernen und Landeskunde in der LehrerInnenfortbildung für Mexiko	40
2.4.1. Situation der Lehrenden.....	40
2.4.2. Implikationen für den Aufbau der Fortbildungsveranstaltung.....	42
3. LehrerInnenfortbildung.....	44
3.1. LehrerInnenfortbildung für Fremdsprachenlehrende mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache	44
3.1.1. Allgemein	44
3.1.2. LehrerInnenfortbildung für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland	45
3.1.3. LehrerInnenfortbildung für Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutsch-sprachigen Raums	46
3.1.3.1. Allgemein	46
3.1.3.2. Mittelamerika.....	47

3.1.3.3. Mexiko.....	48
3.2. Konzepte der LehrerInnenfortbildung	48
3.2.1. Traditionelle Ansätze.....	48
3.2.2. Neuere Ansätze zur LehrerInnenfortbildung	50
3.2.2.1. Erfahrungs- und handlungsorientierte Ansätze.....	50
3.2.2.2. Der Lehrer als Forscher	53
3.2.2.3. Subjektive Theorien als Ansatz für Fortbildungskonzepte	54
3.3. Weitere Überlegungen zu fortbildungsrelevanten Fragen und angrenzender Forschung	55
3.3.1. Berufs- und Biographieforschung.....	55
3.3.2. LehrerInnenfortbildung und Sprache	55
3.3.3. Zur Evaluation von LehrerInnenfortbildung.....	56
3.4. Implikationen für die konkrete Fortbildungsveranstaltung.....	57
4. Der Forschungsansatz – die Forschungsmethoden.....	60
4.1. Qualitativer Forschungsansatz	60
4.2. Einordnung der Studie innerhalb der qualitativen Forschung.....	61
4.3. Fallstudien in der Fremdsprachenforschung	62
4.4. Konstruktion von Bildern	63
4.5. Die Untersuchung	65
4.5.1. Die Rolle als Forscherin	65
4.5.2. Datenerhebung.....	67
4.5.3. Datenanalyse.....	69
4.5.4. Datenauswertung und Datendarstellung	70
5. Die Fortbildungsveranstaltung „Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“	71
5.1. Zielsetzungen des Seminars	71
5.2. Rahmenbedingungen	71
5.3. TeilnehmerInnen.....	73
5.4. Seminarsprache.....	77
5.5. Aufbau und Ablauf der Fortbildungsveranstaltung.....	78
Teil II: Die Fallstudie	84
6. Phase 1 und 2 – Themen und Bilder	84
6.1. Themen und Themenbereiche.....	86
6.1.1. Definition.....	86
6.1.2. Verfahrensweise	87
6.1.3. Überblick über die Themenbereiche.....	88
6.1.3.1. Ermittelte Themenbereiche.....	89
6.1.3.2. Verteilung der Themenbereiche in den Gruppenarbeiten	92
6.1.4. Einordnung der diskutierten Themenbereiche	94
6.2. Exemplarische Analyse der Diskussion der Themenbereiche in Gruppe A.....	95
6.2.1. Die Gruppe A.....	95
6.2.2. Themenbereiche in der Diskussion.....	96
6.2.3. Zusammenfassung der Themenanalyse von Gruppe A.....	107
6.3. Collagen.....	109
6.3.1. Funktion von Collagen im Fremdsprachenunterricht	109
6.3.2. Collagen zum deutschsprachigen Raum	110
6.3.3. Verfahren der Auswertung.....	110
6.4. Exemplarische Analyse der Darstellung der Themenbereiche auf der Collage A	111
6.4.1. Analyse	111
6.4.2. Zusammenfassung der Analyse der Collage von Gruppe A	114
6.5. Zusammenschau der zwei weiteren Gruppen C und D.....	115
6.5.1. Die Gruppen C und D	115
6.5.2. Themenbereiche in der Diskussion.....	116
6.5.3. Zusammenfassung der Themenanalyse der Gruppen C und D.....	124
6.5.4. Darstellung der Themenbereiche auf den Collagen der Gruppen C und D.....	125
6.5.5. Zusammenfassung der Analysen der Collagen der Gruppen C und D.....	130
6.6. Präsentation der Collagen der Gruppen A, C und D.....	131

6.6.1.	Präsentation	131
6.6.2.	Zusammenfassung der Präsentation der Collagen	133
6.7.	Zwischenfazit.....	134
6.7.1	Diskussion und Darstellung von Themen und Bildern	134
6.7.2.	Stereotypen	136
6.7.3.	Themenbereiche <i>Schweiz</i> und <i>Österreich</i>	136
7.	Phase 3- Reflexion und Theorie (Block A)	138
8.	Phase 4 – Aufgaben und Übungsformen (Reflexion und Theorie: Block B).....	151
8.1.	Beschreibung von geeigneten Aufgaben und Übungsformen.....	152
8.1.1.	Klassifikation von Übungen und Aufgaben.....	152
8.1.2.	Aufgaben zum interkulturellen Lernen	153
8.1.3.	Aufgabenformen im konkreten Kontext	156
8.2.	Exemplarische Analyse der Gruppe E	157
8.2.1.	Vorstellung der Gruppe E.....	157
8.2.2.	Aufgabenformen	157
8.2.3.	Sonstige Diskussionspunkte	162
8.3.	Zusammenschau der drei weiteren Gruppen A, C und D	163
8.3.1.	Die Gruppen A, C und D	163
8.3.2.	Aufgabenformen	164
8.3.3.	Sonstige Diskussionspunkte im Gespräch	167
8.4.	Präsentation.....	173
8.5.	Zwischenfazit.....	174
9.	Phase 5 - Adaption einer Lehrwerkslektion	177
9.1.	Definition einer Adaption	177
9.2.	Verfahren der Adaption	178
9.2.1.	Analyse des Lehrmaterials.....	178
9.2.2.	Möglichkeiten für Adaptionen.....	180
9.3.	Exemplarische Analyse der Gruppe C	183
9.3.1.	Die Gruppe C.....	183
9.3.2.	Analyse des Gesprächs zu Kapitel 8 aus <i>Moment mal!</i>	183
9.3.3.	Diskussion über Adaptionmöglichkeiten	187
9.3.4.	Vorbereitung der Folie für die Präsentation.....	190
9.4.	Zusammenschau der drei weiteren Gruppen B, D und E.....	191
9.4.1.	Vorstellung der Gruppen B, D und E.....	191
9.4.2.	Vorgehensweisen bei der Analyse der Lektionen	193
9.4.3.	Verfahrensweisen zur Adaption der Lektionen	195
9.4.4.	Vorbereitung der Folien für die Präsentation.....	198
9.5.	Präsentation der Folien	202
9.6.	Zwischenfazit.....	203
10.	Phase 6 – Evaluation des Seminars durch die TeilnehmerInnen.....	205
11.	Fortbildung und Sprache	208
11.1.	Sprache in Fortbildungsseminaren.....	208
11.2.	Redeverteilung innerhalb der Gruppen	209
12.	„Konstruktion und Bearbeitung von Bildern zum deutschsprachigen Raum.“ Zusammenfassung der Ergebnisse der Fallstudie und Ausblick	213
12.1.	Ergebnisse der Studie.....	213
12.1.1.	Diskussion und Darstellung von Bildern und Themen	213
12.1.2.	Folgerungen für die Diskussion um Landeskunde und interkulturelles Lernen.....	215
12.1.3.	Interkulturelle Aufgaben.....	216
12.1.4.	Adaption einer Lehrwerkslektion	216
12.2.	Folgerungen für die Lehrerfortbildung	217
12.2.1.	Landeskunde und interkulturelles Lernen.....	217

12.2.2. Arbeit mit Collagen	217
12.2.3. Stereotypen	218
12.2.4. Schweiz und Österreich	218
12.2.5. Interkulturelle Aufgaben.....	219
12.2.6. Adaptionsverfahren.....	219
12.3. Weitere Überlegungen für die Fortbildungspraxis.....	220
12.3.1. Seminarsprache.....	220
12.3.2. Evaluationen	220
12.4. Möglichkeiten für Veränderungen und Verbesserungen der konkreten Fortbildung.....	221
Literaturverzeichnis.....	225
Danksagungen	235
Verschriftlichung der Mitschnitte des Seminars.....	236

Vorwort

Bei dem Thema LehrerInnenfortbildung für Deutsch als Fremdsprache in Mexiko denkt man natürlich zuerst an LehrerInnen in Mexiko und dann an Deutsch in diesem Land. Aus diesem Grund möchte ich zuerst all den LehrerInnen danken, die sich unermüdlich bemühen, die deutsche Sprache und Kenntnisse zum deutschsprachigen Raum zu vermitteln, was in einem so weit entfernten Land nicht immer einfach ist. Sie gaben mir in den Jahren meiner Tätigkeit in Mexiko viele Anregungen und wichtige Hinweise. Ein großes Dankeschön gilt darüber hinaus den LehrerInnen, die sich bereit erklärt haben, bei dieser Studie mitzuwirken. In diesem Zusammenhang möchte ich auch Dr. Stefan Lauterbach, Claudia García in Mexiko-Stadt und Franz Josef Kunz in Monterrey für die Organisation des Seminars vor Ort danken.

Mein herzlicher Dank geht an Prof. Dr. Dietmar Rösler, der die Entstehung dieser Arbeit in einer kontinuierlichen und kritischen Diskussion begleitet hat. Danken möchte ich auch Prof. Dr. Michael Legutke für anregende Gespräche sowie den ProfessorInnen und TeilnehmerInnen des Gießener Graduiertenkollegs „Didaktik des Fremdverstehens“ für zahlreiche Anregungen und die Möglichkeit, andere Fragestellungen und Herangehensweisen kennenzulernen.

Bedanken möchte ich mich bei Dr. Maike Grau und Dr. Claudia Tamme für die vielen Anregungen und die Unterstützung, bei Angelika Stöhr für die Hilfe bei der Endkorrektur und Georgia Netter für die Unterstützung bei der technischen Realisierung der Bildverarbeitung und des Drucks. Mein ganz besonderer Dank gilt Monika Eberl für ihr unermüdliches Korrekturlesen während der Entstehung dieser Arbeit. Danke Moni.

Einleitung

Die meisten LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache in Mexiko scheinen sich einig darüber zu sein, dass Kenntnisse über die Kultur des Zielsprachenraumes notwendig sind, möchte man sich mit SprecherInnen der Zielsprache unterhalten oder in die Länder der Zielsprache fahren, dort eine gewisse Zeit leben, studieren, arbeiten, einen Sprachkurs besuchen oder einfach nur reisen. Folglich halten die LehrerInnen in der Regel Landeskunde für ein wichtiges Thema im Fremdsprachenunterricht. Ob jedoch auch interkulturelles Lernen damit verbunden ist, was interkulturelles Lernen bedeutet und welche Inhalte mit welchen Methoden vermittelt werden, darüber herrscht eher Uneinigkeit. Hier stellt sich die Frage, welche Inhalte aus diesem Bereich sollten DeutschlehrerInnen in Mexiko auf welche Art und Weise vermitteln, um die LernerInnen auf die Kommunikationssituationen in der Zielsprache und dem Zielsprachenraum vorzubereiten?

Während der Zeit, die ich an einer mexikanischen Universität als Leiterin der Deutschabteilung, Fortbilderin und Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache tätig war, wurden mir in vielen Gesprächen die vielen unterschiedlichen, aktuellen, jedoch auch fossilisierten Wissensbestände sowie Meinungen, Vorstellungen und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum deutlich, die im Unterricht vermittelt werden, darüber hinaus die Unsicherheit über die Inhalte und die Bedeutung des interkulturellen Lernens innerhalb der Landeskunde und seiner Vermittlung. Aus diesen Faktoren wurde der Fortbildungsbedarf erkennbar, um die sehr heterogenen Wissens- und Erfahrungsbestände fruchtbar zu machen und Möglichkeiten zu eröffnen, diese stärker in den Unterricht integrieren zu können.

Durch diese Überlegungen entwickelte sich das Interesse daran, in einer Fortbildung in Mexiko zu Landeskunde und interkulturellem Lernen zu untersuchen, welche Bilder und Vorstellungen die LehrerInnen in den Arbeitsgruppen entwickeln und konstruieren, und wie diese im Laufe des Seminars bei der Arbeit mit vertrauten Lehrmaterialien unter dem Gesichtspunkt des interkulturellen Lernens verarbeitet und bearbeitet werden und welche Prozesse dabei ablaufen. Über die Analyse eines Seminars zu Landeskunde und interkulturellem Lernen, das ich unter Alltagsbedingungen in Mexiko-Stadt als Referentin durchführte, konnte ich diese Fragestellungen untersuchen. Die Studie soll einen Beitrag zur Praxis von Lehrerfortbildung in zielsprachenfernen Ländern liefern und Möglichkeiten zur Verbesserung aufzeigen. Nur über eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Komplexität der ablaufenden Lern-/Lehrprozesse können diese erforscht, verändert und verbessert werden.

Methoden der qualitativ-empirischen Forschung und das Forschungsparadigma einer Fallstudie bieten das dafür geeignete Instrumentarium.

Neben der Beschreibung der Fortbildung liegt in der vorliegenden Studie das Augenmerk der Analyse auf drei im Seminar durchgeführten Gruppenarbeiten. Es wird untersucht, welche Bilder und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum in einer Gruppenarbeit entworfen, wie diese diskutiert und wie sie in einer Collage zusammengefügt wurden. Darüber hinaus wird analysiert, ob und wie diese Bilder im Fortgang des Seminars in den Gruppendiskussionen und den daraus entstandenen Produkten verarbeitet und bearbeitet wurden. Das Ziel dieser Analyse und deren Interpretation ist eine Verbesserung der Fortbildungspraxis unter realistischen Fortbildungsbedingungen. Die Untersuchung wurde in Mexiko-Stadt im Rahmen einer Fortbildung für LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Die Veranstaltung fand unter den üblichen Fortbildungsbedingungen in Mexiko statt.

In **Kapitel 1** werden zunächst die Rahmenbedingungen für Deutsch als Fremdsprache in Mexiko beschrieben, wo Deutsch gelehrt und gelernt wird, wie sich die Arbeitsbedingungen der Lehrenden darstellen und deren Situation bezüglich Aus- und Fortbildung. In **Kapitel 2** wird der theoretische Rahmen des Fortbildungsthemas „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ speziell mit Blick auf Lehr/Lernkontexte und die Fremdsprachendidaktik dargestellt. **Kapitel 3** beschäftigt sich mit LehrerInnenfortbildung. Verschiedene Fortbildungsansätze und der Ansatz, der der Fortbildung in Mexiko zugrunde liegt, werden diskutiert. In **Kapitel 4** werden die Methoden und Verfahren des ethnographischen Forschungsansatzes und der Fallstudie dargestellt, mit denen die Daten erhoben wurden. In **Kapitel 5** werden die Rahmenbedingungen der Fortbildung beschrieben, die TeilnehmerInnen vorgestellt und ein Überblick über Inhalte und Ablauf der Fortbildung gegeben.

Im zweiten Teil der Arbeit, in **Kapitel 6-12**, wird die Fallstudie dargestellt. **Kapitel 6** zeigt die Analyse der Themen und Bilder, die von den LehrerInnen entworfen, diskutiert und in einer Collage zusammengefügt wurden. Dazu werden die Verfahren erläutert, mit denen die Themenbereiche ermittelt und Collagen ausgewertet wurden. In **Kapitel 7** werden die theoretischen Phasen des Seminars beschrieben. **Kapitel 8** zeigt nach einer Darstellung der Spezifik von interkulturellen Aufgaben, welche Aufgaben von den LehrerInnen als geeignet für interkulturelles Lehren erachtet werden und wie die Diskussionen innerhalb der Gruppenarbeiten ablaufen. **Kapitel 9** beschäftigt sich nach einer Darstellung von Adaptionsverfahren mit der Analyse der Vorgehensweisen der Lehrenden bei der Adaption einer Lehrwerkslektion unter interkulturellen Gesichtspunkten. In **Kapitel 10** wird beschrieben, wie die TeilnehmerInnen das Seminar evaluieren. **Kapitel 11** befasst sich mit

den Implikationen der unterschiedlichen Sprachkompetenz bei den TeilnehmerInnen einer Fortbildung. Abschließend werden in **Kapitel 12** Ergebnisse der Untersuchung in einem Überblick gezeigt und weitergehende Überlegungen für die Verbesserung der Fortbildungspraxis vorgestellt.

Teil I: Der theoretische Rahmen

Die folgenden Kapitel 1-5 beschreiben den Rahmen, in dem die Fallstudie gesehen werden muss. Nach der Beschreibung der Rahmenbedingungen des Deutschen in Mexiko, eines Überblicks zu interkulturellem Lernen und Landeskunde sowie zur LehrerInnenfortbildung folgt eine Einordnung und Darstellung des Forschungsansatzes und der Forschungsmethodik. Abschließend werden die Rahmenbedingungen der konkreten Fortbildungsveranstaltung und deren Konzeption beschrieben.

1. Deutsch als Fremdsprache in Mexiko

Um die Fortbildungsveranstaltung, auf der diese Studie basiert, in ihrem Kontext zu zeigen, werden hier zunächst der Stellenwert und die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache in Mexiko beschrieben. Dies erfolgt anhand einer allgemeinen Einordnung der Rolle der deutschen Sprache in Mexiko, einer Beschreibung der Institutionen, die sich mit der deutschen Sprache und/oder dem deutschsprachigen Kulturraum befassen und ihren jeweiligen Lehr- und Forschungsschwerpunkten sowie einer Darstellung der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen.

1.1. Allgemeine Bestandsaufnahme

Mexiko ist mit ca. 90 Millionen Einwohnern das größte spanischsprachige Land der Welt. Seine Nähe zu den Vereinigten Staaten von Amerika und die intensiven Handelsbeziehungen sowie die allgemeine Notwendigkeit, Englisch zu beherrschen, machen Englisch zur weitaus wichtigsten Fremdsprache im Land. Diese Tatsache findet auch ihren Niederschlag in den Curricula der Schulen, in der großen Nachfrage nach bilingualen und englischsprachigen Schulen im Land, im Stellenwert von Englisch als Hochschulfach und bei Angebot und Nachfrage von Englischkursen in der Erwachsenenbildung (vgl. Länderkonzeption 1998).

Aufgrund einer gewissen Tradition und der wirtschaftlichen Verbindungen zu Deutschland - Deutschland ist für Mexiko der wichtigste Handelspartner in Europa - spielen Deutsch als Fremdsprache und Germanistik trotzdem eine prägnante, wenn auch vergleichsweise begrenzte Rolle (vgl. Rall/Rall 1999:593ff, Fandrych 2001). Germanistik als universitäres Fach wurde vor ca. 40 Jahren an der größten mexikanischen Universität, der *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), in Mexiko-Stadt eingerichtet, weitere Lehrstühle an

den anderen Universitäten der Hauptstadt oder an den zahlreichen Universitäten des Landes folgten nicht.

In dieser Randposition haben sich jedoch gerade im letzten Jahrzehnt durchaus lebendige Erscheinungsformen von Deutsch als Fremdsprache herausgebildet, die das Fach geprägt von Vielfältigkeit, Pragmatismus und Offenheit zeigen, begleitet von einer wachsenden Nachfrage an allen Institutionen, die sich dem Fach widmen (vgl. Fandrych 2001, Rall 1991). Diese Entwicklung wird unterstützt durch den im Jahre 2000 ratifizierten Freihandelsvertrag zwischen Mexiko und der Europäischen Union, durch den weitere wirtschaftliche Verbindungen entstehen werden (vgl. Länderkonzeption 1998).

1.2. Einrichtungen, die mit dem deutschsprachigen Raum in Verbindung stehen

Mexiko gilt für die deutschsprachigen Länder sowohl in wirtschaftlicher als auch in kulturpolitischer Hinsicht als wichtiger Partner in Lateinamerika, wie durch die Präsenz vieler Mittlerorganisationen deutlich wird:

- Die beiden Goethe-Institute (in Mexiko-Stadt mit Bibliothek und in Guadalajara), die Sprachkurse und Fortbildungen anbieten, Kunstaussstellungen und Lesungen deutscher AutorInnen organisieren und Einladungen deutscher KünstlerInnen zu den wichtigen mexikanischen Kulturfestivals initiieren, sind die wichtigsten Mittlerorganisationen im Kulturbereich (vgl. Länderkonzeption 1998).
- An den deutschen Schulen in Mexiko-Stadt, Guadalajara und Puebla wird vom Kindergarten bis zur gymnasialen Oberstufe Deutschunterricht angeboten (vgl. ebd.).
- Der DAAD unterhält vier Lektorate an mexikanischen Universitäten: zwei in Mexiko-Stadt an der *Universidad Autónoma de México* (UNAM) und dem *Instituto Politécnico Nacional* (IPN), jeweils eines in Guadalajara an der *Universidad de Guadalajara* (UdeG) und in Monterrey an der *Universidad Autónoma de Nuevo León* (UANL). Für 2002 ist die Eröffnung eines weiteren Lektorats in Mexiko-Stadt geplant (vgl. ebd.).
- Zusammen mit der UNAM und dem *Colegio de México* hat der DAAD 1998 den Sonderlehrstuhl *Wilhelm und Alexander von Humboldt* für Deutschlandstudien eingerichtet. Neben dem/r jeweiligen InhaberIn des Sonderlehrstuhls werden zahlreiche deutsche ProfessorInnen aus den Bereichen Politologie, Soziologie, Philosophie, Geschichte etc. zu Symposien, Vortragsreihen und Seminaren eingeladen (vgl. Rall 1998a).

- Die wissenschaftliche und technologische Zusammenarbeit zwischen Mexiko und Deutschland hat in den letzten Jahren stark zugenommen, was sich unter anderem im vermehrten Austausch von WissenschaftlerInnen und häufig stattfindenden Gastdozenturen deutscher WissenschaftlerInnen an mexikanischen Universitäten zeigt, aber auch in neuen Abkommen zwischen dem DAAD und der mexikanischen Partnerorganisation CONACyT im Hinblick auf Lehrpersonal und Postgraduiertenstipendien (vgl. Fandrych 2001).
- Des Weiteren haben alle wichtigen Institutionen der internationalen Zusammenarbeit und die Stiftungen der politischen Parteien Deutschlands Büros in Mexiko-Stadt und arbeiten an Wirtschafts-, Forschungs- und Entwicklungsprojekten mit mexikanischen Partnerorganisationen zusammen (vgl. Rall/Rall 1999:602).
- Auch Österreich unterhält zwei Lektorate an Universitäten (an der UNAM in Mexiko-Stadt und der *Universidad Autónoma de Quintana Roo*, Chetumal) und fördert durch seine Botschaft - ebenso wie die Schweiz - Konzert- und Theaterprogramme sowie Ausstellungen und Lesereisen österreichischer bzw. Schweizer AutorInnen. Bei Ländertagen an den Universitäten und bei Landeskunde-Seminaren unterstützen die Botschaften tatkräftig die jeweiligen OrganisatorInnen. Die Schweiz unterhält jeweils eine Schule in Mexiko-Stadt und Cuernavaca (vgl. Länderkonzeption 1998 und Fandrych 2001).
- Außer in Mexiko-Stadt hat die *Deutsche Welle TV* in den Ballungsgebieten einen festen Sendeplatz in den Kabelnetzen, zudem werden spanischsprachige Programmteile der *Deutschen Welle TV* von einigen mexikanischen Sendern übernommen. Über das - allerdings teure - Satellitenfernsehen ist der Sender in allen Landesteilen zu empfangen. Deutsche Zeitungen und Zeitschriften sind relativ schwer erhältlich; nur in einigen Geschäften in den Ballungszentren sind der *Spiegel*, manchmal der *Stern* oder der *Focus* zu finden (vgl. Länderkonzeption 1998).

Wie aus den Darstellungen deutlich wird, beschränken sich die Präsenz der Mittlerorganisationen und die Möglichkeit, Zugang zu Informationen über den deutschsprachigen Raum zu bekommen, in den meisten Fällen auf die Hauptstadt und die Ballungszentren. Dadurch ist das allgemeine Interesse für den deutschsprachigen Raum und für die Aktivitäten an öffentlichen und privaten Sprachlehreinrichtungen in der sogenannten „Provinz“ spürbar weniger (vgl. ebd.).

1.3. Deutsch, Deutsch als Fremdsprache und Germanistik an den Institutionen

Im Folgenden werden Institutionen in Mexiko beschrieben, die sich mit Deutsch, Deutsch als Fremdsprache und/oder Germanistik in Unterricht und Forschung beschäftigen.

1.3.1. Universitäten

Ca. 35 mexikanische Universitäten des Landes befassen sich mit Deutsch als Fremdsprache, vier Universitäten mit LehrerInnenausbildung und lediglich zwei mit Sprachwissenschaft und/oder Literatur (vgl. Fandrych 2001).

1.3.1.1. Deutsch als Fremdsprache

Ungefähr 3500 LernerInnen werden an ca. 35 mexikanischen Universitäten in Deutsch als Fremdsprache von ca. 120 LehrerInnen unterrichtet, wobei (mit Ausnahme der Ballungszentren Mexiko-Stadt, Guadalajara und Monterrey) nur jeweils eine Lehrkraft den Unterricht erteilt (vgl. Länderkonzeption 1998). Bei den Ballungszentren liegt der Schwerpunkt auf Mexiko-Stadt. Dort unterrichten an vier Universitäten (UNAM, ENEP eine Zweigstelle der UNAM, *Instituto Politécnico Nacional*, *Universidad Autónoma Metropolitana*) ca. 60 LehrerInnen 1800 StudentInnen, in Guadalajara erhalten an der *Universidad de Guadalajara* ca. 250 StudentInnen von 10 LehrerInnen Unterricht und in Monterrey an der *Universidad Autónoma de Nuevo León* ca. 120 LernerInnen von 6 Lehrenden (vgl. ebd.). Daneben sind in Monterrey noch jeweils zwei Lehrende am *Instituto Técnico de Enseñanza Superior de Monterrey* und an der *Universidad de Monterrey* tätig; hier liegen allerdings keine Zahlen vor (vgl. ebd.). Es werden vorrangig allgemeinsprachliche Kurse mit dem Ziel des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* angeboten, in manchen Fällen wird bis zur Mittelstufe unterrichtet (vgl. ebd.). Deutsch belegt, weit nach Englisch und deutlich nach Französisch, den dritten Platz in Bezug auf Beliebtheit und Angebot an den mexikanischen Universitäten. Immer häufiger werden jedoch von den Studierenden Nachweise in mindestens zwei Fremdsprachen gefordert und zudem ist ein wachsendes Bewusstsein für den Wirtschaftsraum Europa festzustellen. Diese zwei Faktoren führen zu einer verstärkten Nachfrage nach Deutschkursen, der in vielen Fällen kein entsprechendes Angebot gegenübersteht (vgl. Fandrych 2001).

In den universitären Kursen wird in Absprache der Lehrenden im Grundstufenbereich mit *Sprachbrücke*, *Themen neu*, *Alles Gute*, *Sprachkurs Deutsch*, *Stufen International*, *Moment mal!* und *Tangram* gearbeitet, im Mittelstufenbereich mit *EM* und *Sichtwechsel*, wobei die

Lehrwerksauswahl nicht curricular verankert ist (vgl. Länderkonzeption 1998). Entsprechend wählten die LehrerInnen in **Phase 5** des Fortbildungsseminars die Lehrwerke *Sprachbrücke*, *Themen neu*, *Stufen International* und *Moment mal!* um jeweils ein Kapitel zu adaptieren (vgl. Kapitel 9).

In den letzten Jahren wurden an ausgewählten Universitäten zusammen mit dem Mexikanischen Erziehungsministerium (*SEP*) und dem *British Council* Selbstlernzentren eingerichtet, die in der Regel technisch und räumlich gut ausgestattet sind. Vorrangiges Ziel war und ist, die Englischkenntnisse der Studierenden möglichst flächendeckend zu verbessern. An einigen wenigen Zentren konnte sich Französisch und manchmal auch Deutsch etablieren. Allerdings fehlen zur Aufbereitung und Anpassung von Lehrmaterialien und zur personellen Betreuung oft die Mittel und Fachkräfte. Dort, wo Mittel zur Verfügung gestellt wurden und Material vorhanden ist, wird das Angebot augenscheinlich derzeit vor allem sprachkursbegleitend genutzt. Die Integration von Selbst- (und Distanz-) Lernphasen und Neuen Medien könnte sich bei besserer personeller Ausstattung als interessante Perspektive für den DaF-Unterricht in Mexiko erweisen (vgl. Braun 1998 und Fandrych 2001:1440).

1.3.1.2. LehrerInnenausbildung und LehrerInnenfortbildung

Eine institutionalisierte LehrerInnenausbildung wird bzw. wurde von zwei Universitäten in Mexiko-Stadt, dem *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE) der UNAM und dem IPN durchgeführt, allerdings wurde am IPN die Ausbildung 2001 eingestellt (pers. Mitteilung Silhavy). Das Abschlussdiplom des CELE entspricht zwar keinem akademischen Grad, wird aber von den meisten Institutionen als Nachweis der Lehrbefähigung akzeptiert (vgl. Fandrych 2001:1440). Die LehrerInnenausbildung am IPN schloss ebenso mit einem Diplom ab, das vom Erziehungsministerium anerkannt wurde (vgl. ebd.). Auch an der Universität in Guadalajara (UdeG) wird eine LehrerInnenausbildung angeboten (vgl. Braun 1997).

Ein vierjähriger, grundständiger Studiengang für Fremdsprachendidaktik mit der Möglichkeit der Spezialisierung in Deutsch ist an der Zweigstelle ENEP der UNAM in Mexiko-Stadt geplant. Auch die *Universidad Autónoma de Baja California Sur* plant, einen ähnlichen Studiengang einzurichten (vgl. Fandrych 2001:1441).

An den Orten, wo DAAD-Lektorate in der sogenannten „Provinz“ eingerichtet sind, findet in nicht institutionalisiertem Rahmen LehrerInnenaus- und -fortbildung statt, bei der LehrerInnen auf das Deutschlehrerdiplom des Goethe-Institutes vorbereitet werden (vgl.

Länderkonzeption 1998). Eine detaillierte Darstellung der Inhalte der LehrerInnenaus- und fortbildungen findet sich in Abschnitt 1.4. dieses Kapitels.

1.3.1.3. Germanistik und Sprachwissenschaft

Die *Facultad de Filosofía y Letras* der UNAM in Mexiko-Stadt bietet Germanistik (*Letras Modernas (Alemanas)*, Abschluss: *Licenciatura*) grundständig in einem achtsemestrigen Studium an (derzeit ca. 50 Studierende). Es werden keinerlei Sprachkenntnisse vorausgesetzt, so dass viele Studierende die ersten Semester vorrangig dem Sprachenlernen widmen. Nach dem literaturgeschichtlichen Grundstudium muss im Hauptstudium ein Schwerpunkt aus den Bereichen Übersetzung, Literaturwissenschaft oder Didaktik gewählt werden, der durch ein literaturgeschichtliches Pflichtprogramm ergänzt wird. Die Spezialisierung in der Didaktik erfolgt durch die Teilnahme an der LehrerInnenausbildung (vgl. Fandrych 2001:1442, und Rall 1998b).

Zudem wird an der gleichen Fakultät ein zweijähriger Postgraduiertenstudiengang (*maestría*) und die Möglichkeit der Promotion (*doctorado*) in Vergleichender Literaturwissenschaft mit Schwerpunkt deutsche Literatur angeboten. Verschiedene komparatistische Ansätze wie Imagologie und Thematologie sowie literarische Vermittlungsprozesse und Rezeptionsprozesse stehen dabei inhaltlich im Mittelpunkt (vgl. Rall 1995:125ff. und Fandrych 2001:1442).

Am *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE) der UNAM kann ein zweijähriges Postgraduiertenstudium in Angewandter Sprachwissenschaft (*Lingüística Aplicada*) absolviert werden, bei dem es die Möglichkeit gibt, sich auf das Fach Deutsch zu spezialisieren. Die Seminare sind mit wenigen Ausnahmen sprachübergreifend konzipiert. Die Schwerpunkte liegen neben den linguistischen Grundlagenfächern auf der Diskursanalyse, der Fremdsprachendidaktik, der Sprachlehrforschung und der Psycholinguistik. Die Möglichkeit der Spezialisierung nehmen 1-2 Studierende im Jahr wahr (vgl. Fandrych 2001:1442f).

In Guadalajara ist es ebenfalls möglich, eine *maestría* in Angewandter Linguistik mit Spezialisierung auf das Fach Deutsch zu durchlaufen, wobei die inhaltliche Ausrichtung der *maestría* am CELE ähnlich ist (vgl. ebd.)

1.3.2. Schulen

Im schulischen Bereich wird Deutsch an sieben privaten (Begegnungs-) Schulen grundständig angeboten, von denen sich drei in Mexiko-Stadt und jeweils eine in Guadalajara, Cuernavaca,

Puebla und Tijuana (im Aufbau) befinden. Circa 5000 SchülerInnen werden von 120 DeutschlehrerInnen bzw. deutschsprachigen FachlehrerInnen unterrichtet (vgl. Länderkonzeption 1998). Die Schulen können trotz des sehr hohen Schulgeldes einen großen Zulauf verzeichnen, da die privaten Schulen aus Prestigegründen gerade bei der gehobenen Mittelschicht sehr beliebt sind (vgl. Fandrych 2001:1438).

Das *Colegio Humboldt* in Mexiko-Stadt gilt als zweisprachige Schule, die zum Abiturabschluss führt und in einem „Wirtschaftszweig“ im dualen System den Abschluss „Industrie- bzw. Bürokaufmann“ anbietet. Die Schulen in Guadalajara und Puebla gelten als „Schulen mit verstärktem Deutschunterricht“. An den genannten Schulen wie auch am *Colegio Suizo* (Mexiko-Stadt und Guernavaca) kann das Sprachdiplom der KMK (Stufe 1 und 2) erworben werden (vgl. Länderkonzeption 1998).

Am *Colegio Humboldt* wird im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Primar- und Sekundarstufe mit einem Curriculum gearbeitet, das eng an das Lehrwerk *Wer, Wie, Was?* angelehnt ist. In den muttersprachlichen Klassen ab Stufe 8 und in der gymnasialen Oberstufe (*Preparatoria*) liegt dem Unterricht in Deutsch ein modifizierter Lehrplan des Landes Baden-Württemberg zugrunde (vgl. ebd.). Auch an den anderen Schulen wird mit Curricula gearbeitet, die dem des *Colegio Humboldt* sehr ähnlich sind (vgl. ebd.).

An den staatlichen Schulen wird Deutsch an einer geringen Zahl von *Preparatorias* als Wahlpflichtfach angeboten. Davon befinden sich acht in Mexiko-Stadt, wo insgesamt 418 LernerInnen von 9 LehrerInnen unterrichtet werden, und eine in Guadalajara (vgl. ebd.). Die in der Länderkonzeption 1998 angeführten zwei Schulen in Monterrey haben das Angebot wieder eingestellt (pers. Mitteilung Laura Garcia). Kurstragende Lehrwerke sind *Sprachbrücke*, *Deutsch aktiv* und *Themen neu* (vgl. Länderkonzeption 1998). Die Aus- und Fortbildungssituation der LehrerInnen wird in Abschnitt 1.4. erläutert.

1.3.3. Sprachschulen und außeruniversitäre Einrichtungen

Neben den beiden Goethe-Instituten in Mexiko-Stadt und Guadalajara mit insgesamt ca. 1800 LernerInnen und ca. 26 LehrerInnen gibt es in einigen Städten Kulturinstitute oder Kulturgesellschaften, die Deutschkurse durchführen und damit nochmals ca. 2500 LernerInnen bedienen. Die Nachfrage ist vor allem außerhalb der Hauptstadt steigend, was u.a. mit der vermehrten Ansiedlung deutscher Industrie zu erklären ist (vgl. Länderkonzeption 1998).

An den Goethe-Instituten werden alle Kursstufen angeboten und auch die Prüfungen bis zum Großen Deutschen Sprachdiplom abgenommen. An den anderen Instituten reicht das Angebot bis zur unteren Mittelstufe und Prüfungen werden in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und den DAAD-LektorInnen durchgeführt (vgl. ebd.). Meist werden Lehrwerke aus Deutschland benützt, insbesondere *Themen neu* und *Sprachkurs Deutsch*, an den Goethe-Instituten werden auch *Moment mal*, *Stufen International* und *EM* eingesetzt (vgl. Fandrych 2001).

1.4 Die Situation der Lehrenden im Fach Deutsch als Fremdsprache

Im Folgenden wird die Situation der Lehrenden bezüglich der Zusammensetzung der LehrerInnenschaft, der Arbeitsbedingungen sowie der Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten beschrieben.

1.4.1. Lehrkräfte

Die Gruppe der LehrerInnen ist, wie in vielen zielsprachenfernen Ländern, hinsichtlich der Sprach- und Fachkompetenz, des Ausbildungsgrades, der Altersstruktur und des kulturellen Hintergrundes sehr heterogen (vgl. Helbig/Götze et. al. 2001). Viele Lehrkräfte arbeiten teilweise schon viele Jahre und mit großem Erfolg im Bereich Deutsch als Fremdsprache, ohne Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache studiert zu haben (vgl. Rall 1998b). Es unterrichten zum einen MuttersprachlerInnen, die aus persönlichen Gründen nach Mexiko kamen und im Unterrichten eine Aufgabe finden, die mit den Arbeits- und Aufenthaltsregelungen vereinbar ist. Zum anderen lehren MexikanerInnen, die durch einen längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Raum, bedingt durch Stipendien, durch Eltern oder PartnerIn sprachlich oftmals ein gutes Niveau erreicht haben. Daneben findet man bilinguale DeutschmexikanerInnen mit sehr unterschiedlicher Sprachkompetenz (vgl. Länderkonzeption 1998).

1.4.2. Arbeitsbedingungen

Mit Ausnahme der deutschen Schulen und einiger LehrerInnen an den Universitäten werden an fast allen Institutionen im Land die Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache nur auf Honorarbasis beschäftigt. Fehlende Planstellen, die zu einer entsprechend hohen Arbeitsbelastung führen, und niedrige Gehälter oder Honorare, die die LehrerInnen zwingen, an mehreren Arbeitsplätzen zu arbeiten, lassen die Qualität des Deutschunterrichts im

Allgemeinen leiden. Darüber hinaus erschweren oft Raummangel, schlechte Ausstattung und bürokratische Hürden die Arbeitsbedingungen, wodurch eine hohe Fluktuation im Lehrpersonal zu verzeichnen ist (vgl. Fandrych 2001:1440). An den Einrichtungen außerhalb der Ballungszentren wird eine Deutschabteilung oftmals nur von einer Lehrkraft betreut, die von der jeweiligen Institution wenig Unterstützung bekommt (Länderkonzeption 1998).

1.4.3. Ausbildungsmöglichkeiten

Deutsch als Fremdsprache ist an keiner mexikanischen Universität als Studienfach mit akademischem Abschluss vorgesehen (vgl. Länderkonzeption 1998). Um am CELE in Mexiko-Stadt die einjährige LehrerInnenausbildung mit Diplomabschluss aufnehmen zu können, müssen die Kandidaten neben dem mexikanischen *bachillerato* (oder Äquivalent) insbesondere sehr gute deutsche Sprachkenntnisse (der sprachliche Aufnahmetest liegt oberhalb der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Institutes) und sehr gute Spanischkenntnisse vorweisen. Die Ausbildung umfasst ca. 450 Stunden. Schwerpunkte dabei sind (konstrastive) Linguistik, pädagogische Grammatik, Psycholinguistik, Pädagogik, Methodik und Didaktik sowie Beobachtung, Planung und Praxis des Unterrichts. Für das Abschlussdiplom werden Lehrproben durchgeführt (vgl. Fandrych, 2001:1440).

Von 1994-2000 wurde auch am Sprachenzentrum des *Instituto Politécnico Nacional* (CENLEX) in Mexiko-Stadt eine einjährige LehrerInnenausbildung angeboten, deren Abschluss ebenfalls keinem offiziellen akademischen Grad entsprach und deren sprachliche Zulassungsvoraussetzungen etwas niedriger als am CELE waren. Das Curriculum war dem des CELE ähnlich, allerdings mit einem höheren Anteil an Praxisstunden. Insgesamt mussten ca. 40 Hospitationen und 60 eigene Unterrichtsversuche durchgeführt werden (vgl. ebd. und pers. Mitteilung Silhavy).

Außerhalb der Hauptstadt wird in den beiden Ballungszentren Guadalajara und Monterrey seit 1995 von den DAAD-LektorInnen in unregelmäßigen Abständen (abhängig von der Nachfrage) eine zweistufige LehrerInnenausbildung, teilweise im Fernstudium, durchgeführt. Die erste Ausbildungsstufe umfasst in der Regel eine ein bis zwei Jahre dauernde theoretische und praktische Ausbildung im Land und in einer zweiten Ausbildungsstufe einen dreieinhalbmonatigen Aufbaukurs am Goethe-Institut in München (vgl. Braun/Hann 1996). Zulassungsvoraussetzungen sind Sprachkenntnisse auf dem Niveau des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* (ZDaF), verbunden mit der Verpflichtung, sich sprachlich auf das Niveau der *Zentralen Mittelstufenprüfung* (ZMP) zu verbessern, und eine aktuelle Lehrtätigkeit (in

Ausnahmefällen reicht Lehrerfahrung) (vgl. ebd.). Das Curriculum beruht auf dem „Leitfaden zur Planung und Durchführung von Grundlehrgängen zur Ausbildung von Ortslehrkräften und Deutschlehrern im außerschulischen Bereich“ des Goethe-Institutes. Für Mexiko wurden aus den 17 im „Leitfaden“ angeführten Bausteinen die folgenden acht ausgewählt, bei deren Bearbeitung auch die Themen der anderen Bausteine aus dem „Leitfaden“ angeschnitten werden sollen: Die vier Fertigkeiten, Grammatikvermittlung, Landeskundendidaktik, Übungsformen, Unterrichtskommunikation und Sozialformen, Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsplanung, Methoden des DaF-Unterrichts (vgl. ebd.). Abgeschlossen wird die Ausbildung mit einer mündlichen Prüfung und einer Lehrprobe, die zusammen mit dem Goethe-Institut abgenommen wird. Die Prüfung ist dem Deutschlehrerdiplom Stufe 1 des Goethe-Instituts ähnlich (vgl. ebd.).

In Guadalajara besteht die Möglichkeit, diese Ausbildung als *especialidad* von der Universität anerkennen zu lassen, wenn die Lehrkraft ein zuvor abgeschlossenes Universitätsstudium in einem einschlägigen Fach nachweisen kann. Die Anerkennung beruht auf einem Abkommen zwischen der *Universidad de Guadalajara*, der Gesamthochschule Kassel und dem Goethe-Institut. Das Zeugnis wird von den drei Institutionen ausgestellt (vgl. Braun 1997).

Bedingt durch die relativ kurze Dauer aller Ausbildungskurse liegt bei allen der Schwerpunkt auf der sprachpraktischen Ausbildung.

1.4.4. Fort- und Weiterbildung

Im spanischsprachigen Raum ist mit den beiden Begriffen *actualización* und *perfeccionamiento*, die inhaltlich die gleiche Bedeutung haben, eine Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung weitgehend unbekannt (vgl. Meyermann 1995:44). Im Folgenden wird daher nur von Fortbildung gesprochen (vgl. Kapitel 3.1).

Das Goethe-Institut in Guadalajara und in Mexiko-Stadt sowie die DAAD-LektorInnen in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Universitäten bieten immer wieder Fortbildungen für das Lehrpersonal aller Institutionen an. Der Fortbildungsbedarf ist groß, da viele der aktiven LehrerInnen die beschriebenen Programme nicht durchlaufen haben, die jeweiligen Programme nicht alle relevanten Themenbereiche ausführlich genug behandeln können und die Fluktuation groß ist (vgl. Fandrych 2001). Als ReferentInnen werden neben ExpertInnen aus Mexiko selbst häufig Fachleute aus Deutschland eingeladen. Daneben werden Fortbildungsveranstaltungen organisiert, wenn SpezialistInnen im Rahmen von Kurz- oder Langzeitdozenturen vor Ort sind (vgl. Fandrych 2001:1441). Die Seminarthemen zeigen

neben den allgemein methodisch-didaktischen Themen die Themenschwerpunkte „Videoeinsatz“, „Neue Medien und autonomes Lernen“, „Neue Lehrwerke im Bereich Deutsch als Fremdsprache“, „Schreiben“, „Literaturdidaktik“, „Fehleranalyse“ (vgl. ebd.) und vermitteln so eine breite Palette der aktuellen DaF-Diskussion. Bei den Fortbildungsveranstaltungen des Goethe-Institutes in Mexiko-Stadt lag im Jahr 2000 und 2001 der Schwerpunkt auf dem Einsatz der neuen Medien (pers. Mitteilung Markus Rick, Übersicht der PV-Veranstaltungen 2000 und 2001 des Goethe-Institutes, Mexiko-Stadt).

1.4.5. Fachverbände und Fachtagungen

Eine weitere Möglichkeit, sich über neuere Entwicklungen im Fach zu informieren, bieten die Fachtagungen. Der Mexikanische Deutschlehrerverband *Asociación Mexicana de Profesores de Alemán* (AMPAL), der 1992 gegründet wurde, hat derzeit ca. 120 Mitglieder und ist auch Mitglied im IDV. Die Tagung von AMPAL, das *Encuentro AMPAL*, auf der Fragestellungen und Projekte aus den DaF-Bereichen der verschiedenen Institutionen vorgestellt und diskutiert werden, findet alle zwei Jahre an verschiedenen Orten des Landes statt. Die Vorträge werden in den *Actas AMPAL* veröffentlicht, aus denen sich gut das breite Spektrum der Themen entnehmen lässt. Für den fachlichen Austausch und die berufliche Motivation der Lehrenden war die Gründung des mexikanischen Deutschlehrerverbandes von großer Bedeutung (vgl. Fandrych 2001).

Darüber hinaus findet ebenfalls im Zweijahresrhythmus die Nationale Fremdsprachenlehrertagung (*Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*) am Sprachenzentrum CELE der UNAM in Mexiko-Stadt statt, bei der Beiträge aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache ihren festen Platz haben. Ausgewählte Beiträge werden in der *Antología del Encuentro* und in den Sondernummern der Zeitschrift *Boletín del CELE* veröffentlicht (vgl. ebd.)

1.4.6. Aussichten

Wie eingangs erwähnt, ist eine zunehmende Nachfrage für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu verzeichnen. Ein Problem für die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache in Mexiko besteht u.a. in der Tatsache, dass kaum Kurse für fortgeschrittene LernerInnen an den Universitäten und an den anderen Institutionen angeboten werden und so der Nachwuchs an Lehrkräften für alle Bereiche weiterhin problematisch bleiben dürfte (vgl. Länderkonzeption 1998 und Fandrych 2001). Um dem immer wieder konstatierten

LehrerInnenmangel entgegenzuwirken, wird derzeit von Vertretern der verschiedenen Institutionen an einem Plan gearbeitet, die LehrerInnenausbildung zu verbessern. Es werden Überlegungen angestellt, wie mehr Interessierte für den Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache gewonnen werden können (vgl. Sitzungsprotokoll im Goethe-Institut, Mexiko, 28.6.2001).

1.5. Konsequenzen für die Fortbildungsveranstaltung

Aus den oben beschriebenen Sachverhalten wird deutlich, dass die Fortbildung für eine sehr heterogene LehrerInnenschaft stattfindet, eine Tatsache, die durch die Auswertung eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung zu Beginn des Seminars bestätigt wird (vgl. Kapitel 5.3.). Diese Heterogenität zeigt sich sowohl bezüglich der Sprachkompetenz, des fachspezifischen und methodisch-didaktischen Wissens als auch in Bezug auf die Breite und Tiefe der Kenntnisse über den deutschsprachigen Raum und den jeweiligen Erfahrungshintergrund.

Für den Aufbau und die Struktur des Seminars bedeutet dies, dass eine möglichst große TeilnehmerInnenorientierung und Flexibilität gewährleistet sein muss, um die Einzelnen trotz unterschiedlicher Erfahrungen und Wissensbestände zu erreichen. Dies wird durch den erfahrungs- und handlungsorientierten Fortbildungsansatz, wie er in Kapitel 3 beschrieben wird, möglich (vgl. Kapitel 3.2.2.1.) und den darauf aufbauenden sechs Arbeitsphasen der Fortbildungsveranstaltung in Mexiko-Stadt, wie sie in Kapitel 5 dargestellt werden. Um der Heterogenität hinsichtlich der Sprachkompetenz zu begegnen und eine möglichst große TeilnehmerInnenorientierung zu gewähren, wählte ich, aufgrund der Überlegungen zur Sprache bei Fortbildungen, Deutsch als Seminarsprache (vgl. Kapitel 3.3. und 5.3.), mit der Möglichkeit für die TeilnehmerInnen, jederzeit ins Spanische zu wechseln und verzichtete auf die Erarbeitung eines theoretischen Fachtextes. Infolgedessen mussten die theoretischen Inhalte in **Phase 3** des Seminars in Form eines Unterrichtsgesprächs erarbeitet werden, das in im Überblick in Kapitel 5.5. und ausführlich in Kapitel 7 beschrieben wird.

2. Interkulturelles Lernen und Landeskunde in Lehr- und Lernkontexten

Die Begriffe interkulturelles Lernen und Landeskunde werden hier im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen gebraucht und vor dem Hintergrund einer spezifischen Lehr- und Lernsituation beschrieben und diskutiert. Es wird dargestellt, warum sie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts nicht voneinander getrennt gesehen werden können, obwohl beide Begriffe historisch eine getrennte Entwicklung erlebten, und welche Bedeutung sie für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache in Mexiko haben. Zunächst werden die Entwicklungslinien der beiden Begriffe kurz umrissen, im Anschluss daran werden die Situation in Mexiko und die Implikationen für die Fortbildungsveranstaltung gezeigt.

2.1. Interkulturelles Lernen

Das Konzept des Interkulturellen findet seit den 80er Jahren im Zuge der Globalisierung verstärktes Interesse. Interkulturalität tritt in vielen verschiedenen Kontexten auf und der Begriff findet in vielen Debatten Eingang. „Seine Omnipräsenz zeigt an, dass er offensichtlich geeignet ist, eine Problematik von besonderer Gegenwartsbedeutung kategorial zu erfassen.“ (Cesana 2000:435). Auch in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen drückt sich dies durch eine nahezu unüberschaubare Flut von Publikationen zu diesem Thema aus. Je nach Verwendungskontexten sowie nach Ausrichtung und Zielsetzungen der verschiedenen Disziplinen werden Bedeutungsverschiebungen innerhalb des Konzeptes des Interkulturellen deutlich (vgl. Hu 1996:25f).

Interkulturelles Lernen wird mittlerweile in vielen Zusammenhängen des Lehrens und Lernens gefordert. Christ stellt fest, „daß [der Begriff] im deutschen Sprachraum vielfältig besetzt ist und in vielen Zusammenhängen benutzt wird. Daher ist er vor jeder Verwendung genau zu definieren.“ (Christ 1996:1). Um zu einer Definition im speziellen Kontext dieser Arbeit zu kommen, werden zunächst neben einigen zentralen Begriffen der Diskussion die Fachrichtungen, die sich in Zusammenhang mit Interkulturalität beschäftigen, dargestellt.

2.1.1. Zentrale Begriffe der Diskussion um Interkulturalität mit Blick auf die interkulturelle Fremdsprachendidaktik

Im Folgenden werden in einem Überblick einige zentrale Begriffe der Diskussion um Interkulturalität und interkulturelles Lernen mit Blick auf die interkulturelle Fremdsprachendidaktik kurz erläutert.

2.1.1.1. Kultur

Der Begriff ‚Kultur‘ hat viele Bestimmungen. Schon vor 50 Jahren erwähnten Kroeber/Kluckhohn (1952) 164 überwiegend ethnologische Kulturbegriffe und in zahlreichen Arbeiten der letzten 50 Jahre wird deutlich, wie unterschiedlich die Betrachtungsperspektiven sind. ‚Kultur‘ wird zum einen in der Alltagssprache verwendet, zum anderen ist er ein zentraler Terminus in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie z.B. in der Anthropologie, Ethnologie, Kulturwissenschaft, Soziologie, Psychologie, aber auch in der Fremdsprachendidaktik.

In der Alltagssprache steht ‚Kultur‘ zunächst im Gegensatz zum Trivialen, jedoch auch zum politisch-gesellschaftlichen Bereich. Spricht man im Alltag von ‚Kultur‘, wird meist Bezug genommen auf Theater, Museen, Literatur, Musik etc., also auf die sogenannte „hohe“ Kultur. In den unterschiedlichen Fachrichtungen erfährt der Kulturbegriff je nach Ausrichtung eine andere Ausdifferenzierung¹, auf die hier nicht im Einzelnen eingegangen werden soll. Aufgrund der Offenheit und Durchlässigkeit folge ich im Rahmen dieser Studie dem Kulturbegriff von Knapp und Knapp-Potthoff (1990:65f), die Kultur in der Folge von Geertz und Goodenough u.a. nicht als homogen und monolithisch sehen, sondern innerhalb einer Gesellschaft ständigen Veränderungen unterliegend. Sie beschreiben Kultur

„als ein zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteiltes Wissen an Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns (Goodenough 1971), das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischen Handeln manifestiert (Geertz 1973). Diese Standards sind nicht homogen in der Gesellschaft verteilt, sondern variieren zum einen zwischen gesellschaftlichen Gruppen, nach Institutionen und Handlungszusammenhängen, zum anderen historisch [...] Kultur und Gesellschaft sind nicht deckungsgleich, aber aufeinander bezogen. Eine Kultur stellt ein Ensemble von in symbolischen Handeln manifestierten Wissensbeständen dar, die sich in den verschiedenen sozio-historischen Domänen und Entwicklungsphasen einer Gesellschaft unterscheiden oder für diese Domänen spezifisch sind, die aber durch den Bezug auf die gleiche Gesellschaft einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen aufweisen.“

‚Kultur‘ manifestiert sich demnach in allen Ausdrucksformen und bei allen Handlungen im sozialen Kontext. Im Fremdsprachenunterricht treffen in der Regel zwei oder mehrere unterschiedliche ‚Kulturen‘ aufeinander, die miteinander in verschiedenen Formen kommunizieren, d.h. sich wahrnehmen, bewerten, reagieren und agieren. Auch in der LehrerInnenfortbildung und im Kontext der konkreten Studie manifestiert sich ‚Kultur‘ in

¹ Für die Ethnologie siehe z.B. Geertz (1973); für die Anthropologie Gehlen (1957); für die Psychologie z.B. Thomas (1991); für die Kulturwissenschaft z.B. Hansen (1995); für die Soziologie z.B. Tenbruck (1989).

Handlungen, in dem LehrerInnen der mexikanischen, österreichischen, Schweizer und deutschen ‚Kultur‘ zum einen in einem Arbeitskontext kommunizierten zum anderen durch die Aufgabenstellung auch über ihre jeweiligen Vorstellungen, Konventionen etc. ihrer eigenen Kulturen.

Um beim Anstoßen von Fremdsprachenlernprozessen bestmögliche Ergebnisse zu erhalten, muss die Fremdsprachendidaktik neben der Vermittlung der Kultur des Zielsprachenraums in möglichst vielen Facetten auch die jeweilige Kultur des Herkunftsraumes bei der Vermittlung berücksichtigen.

2.1.1.2. Stereotypen

Mit Stereotypen und Vorurteilen befassten sich in den letzten Jahrzehnten viele Untersuchungen. Erstmals beschäftigte sich der Publizist Walter Lippmann (1922) im wissenschaftlichen Bereich mit Stereotypen. Er stellt fest, dass man ohne Verallgemeinerungen und Typisierung die Fülle der Eindrücke nicht schnell einordnen und die Welt nicht erfassen könne. Stereotype sind somit eine Art schematischer Denk- und Wahrnehmungshilfen, derer sich jeder bedient. Sie sind nach Lippmann aber modifizierbar und können nicht als Gegebenheiten gesehen werden, womit er eine gegensätzliche Position zu späteren ForscherInnen in diesem Bereich einnimmt (vgl. O’Sullivan 1989:17).

Um Stereotype und Vorurteile zu beschreiben, sind eine Fülle von Definitionen entwickelt worden. Löschmann (1998:14) bietet eine Liste wesentlicher Bestimmungsstücke solcher Definitionen:

- „ (1) (Über)Generalisierungen, Kategorisierungen überhaupt,
- (2) Bezogenheit auf Personengruppen, Gruppenattributionen,
- (3) festgefahrene Schablonen, stabiler und starrer Charakter,
- (4) meist negative, aber auch neutrale und positive Bewertung,
- (5) Einheit von kognitivem und emotionalem Charakter,
- (6) Inkorrektheit, Rigidität und Irrationalität,
- (7) Wirken im Unterbewußtsein bzw. unbewußtes Wirken.“

‚Stereotyp‘ und ‚Vorurteil‘ werden oft sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch im allgemeinen Sprachgebrauch synonym verwendet. Wird eine Unterscheidung getroffen, so wird oft die affektive Komponente des Vorurteils als Merkmal herausgestellt; vor allem in der Alltagssprache ist das Vorurteil stärker und meist negativ wertend (vgl. O’Sullivan 1989:20 sowie Löschmann 1998:21). In der vorliegenden Arbeit beschränke auch ich mich auf den Begriff ‚Stereotyp‘.

Die Beschäftigung mit der Stereotypenproblematik im Fremdsprachenunterricht ist erforderlich, da ethnische bzw. nationale Stereotype in ihrer sprachlichen und sozialen Ausprägung bei der Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz eine wichtige Rolle spielen (vgl. Löschmann 1998:8). Sie geben den Kommunikationspartnern in bestimmten Situationen Orientierung und beeinflussen das kommunikative Verhalten. Allerdings scheint es wichtiger, sich mit Funktionsweisen und Mechanismen der Stereotypisierung auseinanderzusetzen, als die Klärung des Verhältnisses von Klischee und sogenannter Wirklichkeit in den Mittelpunkt zu stellen. Ebenso notwendig ist es, die Unvermeidlichkeit von Stereotypisierungen, die Möglichkeiten und Gefahren ihres Gebrauchs, ihre verletzenden, lebensbedrohenden und -vernichtenden Implikationen, aber auch das spielerische Potential, das in ihnen steckt, aufzuzeigen (vgl. O'Sullivan/Rösler 1999:315).

Die Funktionsweise von Stereotypen durch das Aufzeigen von gängigen Stereotypen über den Zielsprachenraum zu versuchen, erscheint problematisch, da dies leicht in bloßer Repräsentation steckenbleiben kann (vgl. O'Sullivan/Rösler 1999:316) und der Fremdsprachenunterricht selbst oft als ein Quell von Stereotypisierung und des Gebrauchs von Stereotypen gesehen wird. Diese Tendenz wird durch die Komplexität der fremden Welt in all ihren Erscheinungsformen unterstützt (vgl. Löschmann 1998:10). In den Diskussionen der konkreten Fortbildungsveranstaltung wird die Verwendung von Stereotypen durch die LehrerInnen bestätigt (vgl. Kapitel 6 und 8).

Will der Landeskundeunterricht vermeiden, sich nur mit den vorherrschenden Bildern des deutschsprachigen Raums zu beschäftigen, erscheint es vielversprechend, auf der einen Seite die Funktionsweisen von Bildern über andere Gruppen zu ergründen und sich auf der anderen Seite weniger bekannten und ins Auge springenden Bestandteilen dieses Bildes zu widmen (vgl. O'Sullivan/Rösler 1999:318). In diesem Zusammenhang geben O'Sullivan/Rösler eine wichtige Anregung, wenn sie für den Landeskundeunterricht eine Beschäftigung mit „Stereotypen im Rückwärtsgang“ vorschlagen und dazu ausführen:

„Unter dem Erkenntnisgewinn über Stereotypisierungen sinnvoller und auch vom Standpunkt einer interkulturellen (wenn auch nicht realienkundlichen) Landeskunde aus gesehen akzeptabel wäre [...] eine Beschäftigung mit Stereotypen im ‚Rückwärtsgang‘, bei der zielkulturelle, textuelle Repräsentation des eigensprachlichen Bereichs verknüpft werden mit dem Kenntnis- und Erfahrungsbereich der Lernenden.“ (O'Sullivan/Rösler 1999:316).

2.1.1.3. Das Andere - das Fremde - das Eigene

Die Beschäftigung mit dem Fremdem und dem Anderem hat eine lange Tradition und so existieren vielfältige Definitionen des Fremden: das normativ Fremde und das kognitiv Fremde, das kulturell Fremde, das intrakulturell Fremde, die ethnische Andersheit, die Außenseiter, das Unbekannte als bedrohlich oder reizvoll und attraktiv Empfundene, das Ausländische, das Verdrängte, das Rätselhafte usw. (vgl. Wierlacher 1992a:39). Die Beschäftigung mit Fremdem und Fremdheit im Zusammenhang mit Interkulturalität hat in der kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung in den letzten 20 Jahren eine Fülle von Publikationen gebracht, die sich u.a. mit Erscheinungsformen kultureller Fremdheit, Fremdheitskonstruktionen, Stereotypen, Toleranz, Multi- und Interkulturalität befassen.

Was fremd und was anders ist, wie sich das Andere von dem Fremden unterscheidet, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Weinrich stellt fest, dass das Andere nicht notwendig auch das Fremde sein muss. Das Andere manifestiert sich auch in dem Unterschied zwischen den Generationen, zwischen Mann und Frau oder durch unterschiedliche Haarfarben etc. und wird nicht sofort als fremd empfunden. Erst durch eine Anhäufung von Merkmalen der Andersartigkeit, wenn z.B. bei einem Menschen Haarfarbe, Statur, Kleidung, Verhalten und Sprache anders sind, folgern wir daraus Fremdheit (vgl. Weinrich 1992:129ff). Allerdings ist das Fremde nichts Absolutes und kein objektiver Tatbestand, da jedem etwas anderes fremd ist. Es geht somit immer um das Fremde und um das Eigene, das sich mit etwas auseinandersetzt und sich verändert. Hermes beschreibt nach Schäfter (1991) mögliche Funktionen von Fremdheit für das „Herausbilden und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen“: Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen, Fremdheit als Gegenbild zum Eigenen, Fremdheit als Ergänzung zum Eigenen und Fremdheit als Komplementarität (vgl. Hermes 2000:442).

In der Fremdsprachendidaktik steht das Aufeinandertreffen und die möglichst erfolgreiche Kommunikation von Menschen, die zwei verschiedene Sprachen sprechen und sich kulturell fremd sind, im Zentrum der Aufmerksamkeit. Damit diese Kommunikation erfolgreich verlaufen kann, muss Fremdheit in den oben beschriebenen Funktionen im Fremdsprachenunterricht und in der LehrerInnenfortbildung durch geeignete Aufgaben, wie sie auch in der konkreten Fortbildung besprochen wurden (vgl. Kapitel 6-8), reflektiert werden.

2.1.1.4. Fremdverstehen

Auch der Begriff des Fremdverstehens wird und wurde in der Diskussion um Interkulturalität seit den 80er Jahren kontrovers diskutiert, wobei die Kategorie der Fremde und das Verstehen

an sich kritisch befragt werden. Einerseits wird das Verstehen als Einfühlung und Analogiebildung gesehen sowie als ein sich in den Anderen Versetzen und mit dem Anderen in einen Dialog treten, andererseits wird kritisiert, dass man andere Menschen oder Kulturen nicht verstehen kann, weil man das Fremde auf das Eigene reduziert und so das Anderssein des Fremden nicht erkennt. Eine weitere Kritik weist darauf hin, dass durch das Verstehen das Fremde vereinnahmt wird. Darüber hinaus wird von anderer Seite kritisch aufgezeigt, dass das Verstehen aus der Innenperspektive ein Aufgeben des eigenen Standpunktes und somit eine Entfremdung von der eigenen Kultur bedeutet. Die Kategorie des Fremden wird u.a. daraufhin hinterfragt, ob durch die Polarisierung von Fremdem und Eigenem Menschen nicht „fremd gemacht“ werden und Gemeinsamkeiten ausgeblendet werden (vgl. u.a. Bredella/Christ 1995, Hu 1997).

In dieser Studie und der konkreten Fortbildungsveranstaltung wird davon ausgegangen, dass Fremdverstehen möglich ist und „dass wir [dabei] etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen (Bredella 1992:576f.).“ (Bredella et. al. 2000:XII). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass wir Phänomene der Zielsprache im Kontext der Fremdsprache sehen müssen, um sie zu verstehen. „Das heißt, es gibt Situationen, in denen wir einen fremden Kontext im Gegensatz zum eigenen berücksichtigen müssen, um bestimmte Phänomene angemessen in den Blick zu bekommen. Fremdverstehen bedeutet demnach, eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen zu gewinnen.“ (Bredella et. al. 2000:XIIIf.).

Verstehen und Fremdverstehen sind kreative Handlungen, da man den Äußerungen nicht ansieht, was SprecherInnen intendieren und meinen, man muss vielmehr interpretieren und die Bedeutung erraten. Dadurch „wird [...] deutlich, daß das Verstehen neben der Kenntnis der Sprache unser weltliches Wissen und unsere Aufmerksamkeit für die jeweilige Situation erfordert. Wenn man sich in andere versetzt, um deren Perspektive zu übernehmen, geschieht dies auf dem Hintergrund mannigfachen Wissens über sie.“ (Bredella/Christ 1995:10). Das Verstehen der Äußerungen von SprecherInnen einer fremden Kultur stellt demnach besondere Anforderungen an die KommunikationspartnerInnen und verlangt besondere Fähigkeiten, die durch interkulturelles Lernen gefördert werden (vgl. ebd.). Hier wäre z.B. Empathie als ein wesentliches Merkmal sozialen Handelns zu nennen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination in der Begegnung mit Menschen und Texten fremder Kulturen (vgl. Bredella et. al. 2000:XIX). Empathie als die Bereitschaft und Fähigkeit, die Sicht- und Erlebnisweisen sowie Haltungen und Wertungen anderer Personen im Interaktionsprozess zu erfassen und nachzuvollziehen

(vgl. Schinschke 1995:39), ist, ebenso wie Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme, eine grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdheit. Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme sind eng mit Empathie verbunden und bedeuten, dass Personen in einer Begegnung mit Fremdheit die eigenen und fremden Perspektiven erfassen, vergleichen, zwischen ihnen vermitteln und die fremden Perspektiven im Sinne des Fremdverstehens auch zeitweise übernehmen (vgl. Schinschke 1995).

2.1.2. Interkulturelle Fachrichtungen

Im Folgenden werden verschiedene Gebiete, die sich mit Interkulturalität sowie mit Lehren und Lernen beschäftigen, beschrieben und ihre Relevanz für den mexikanischen Kontext dargestellt.

2.1.2.1. Interkulturelle Germanistik

Das Ziel interkultureller Germanistik wird von Wierlacher darin gesehen, die „globale Vielfalt kultureller Eigenheiten in Perspektivik und Gegenstandskonstitution der wissenschaftliche[n] Deutschstudien in aller Welt] [...] als Pluralität von Andersheiten zu erkennen, anzuerkennen und im interkulturellen Forschungsgespräch produktiv zu Wort kommen zu lassen“ (Wierlacher 1994:38). Die Interkulturelle Germanistik stellt ausdrücklich das Fremde und das Eigene in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Ihr Ziel ist es, Fremdwahrnehmung und Interkulturalität als Grundkategorien in der Auslandsgermanistik zu verankern. Für den Bereich der Sprachvermittlung bedeutet dies, dass die LernerInnen ausgehend von der eigenen Sprache und Kultur das Fremde erfahren und erlernen.

Als Basis der wissenschaftlichen Arbeit sieht Wierlacher das Koordinatendreieck von Grundsprachengermanistik, Deutsch als Fremdsprache und Fremdsprachengermanistik (vgl. ebd.). Seit Beginn der achtziger Jahre fordert er verstärkt das Einbeziehen des Interkulturellen und strebt einen Wechsel der internationalen Germanistik zu einer kulturkontrastiven, interkulturellen Germanistik an.

„Denn in einer Zeit, in der sich die Welt technologisch gesehen von Jahr zu Jahr verkleinert und vereinheitlicht, während das Bedürfnis nach Wahrung kultureller Eigenständigkeit und Vielfalt immer größer wird, benötigen wir nicht nur eine binnenkulturelle, sozialwissenschaftlich strukturierte deutsche oder amerikanische Germanistik, sondern auch eine, die als je kulturspezifisch zugleich so interkulturell orientiert ist, daß sie im Dialog der Kulturen praktisch werden kann.“ (Wierlacher 1985:VIII)

In dem geforderten Dialog der Kulturen soll eine Kultur von der anderen lernen und sich zugleich auch abgrenzen, es soll dadurch „eigenkulturelle und fremdkulturelle Kompetenz“ mit dem Ziel der „Kulturmündigkeit“ erworben werden, der „ethisch gewendet Weltoffenheit entspricht“ (vgl. Wierlacher 1980). Zimmermann (1991:15) kritisiert, dass die Interkulturelle Germanistik mit diesen Zielsetzungen unterstellt, „daß es sich bei den Studenten um „Unmündige“ handelt, die über sich selbst und ihre eigene Kultur belehrt werden müssen“. Der geforderte Dialog der Kulturen soll durch eine Literaturvermittlung gelingen, die sich sowohl den jeweiligen kulturspezifischen Bedingungen anpasst, die kulturspezifische Bedeutungsvarianten in Bezug auf deutsche Literatur fördert und dadurch die Rezeptionsästhetik bereichert als auch durch eine Literaturvermittlung, durch die die Besonderheiten der Fremdkultur und der Eigenkultur bewusst werden (vgl. Wierlacher 1980:9ff und 1985:22). Durch diesen Anspruch ist zwar die landeskundliche Bedeutung von literarischen Lesestoffen von neuem herausgearbeitet worden, auffallend dabei ist jedoch, dass, wie Hess (1992:29) ausführt,

„bei allem Anspruch in der Auseinandersetzung zwischen einander „fremden Kulturen“ neue Sichtweisen auf die jeweils eigene zu entwickeln, fast generell ein Bezug zur jeweiligen regionalen Literatur fehlt. Im -einseitigen- Blickwinkel bleiben stets literarische Produkte aus dem deutschsprachigen Raum, obwohl doch das Ziel der „Kulturmündigkeit“ in der eigenen „Kultur“ der Studenten eine ausgewogene Behandlung der kulturellen Erzeugnisse beider Welten nahelegen würde.“

Darüber hinaus haben die Überlegungen der Vertreter der Interkulturellen Germanistik, die nach Wierlacher (1980) auf den gesamten Bereich Deutsch als Fremdsprache angewendet werden sollen, aufgrund der Betonung der Literatur nur Gültigkeit für eine kleine Gruppe spezialisierter Germanisten, an der Realität des sprachbezogenen und landeskundlichen Deutsch als Fremdsprache Unterrichts im Ausland gehen sie jedoch vorbei (vgl. Hess 1992:20 sowie Glück 1991:82ff). Dies gilt auch für die Realität in Mexiko, wo es nur an einer Universität die Möglichkeit gibt, Germanistik zu studieren, wobei auch das Germanistikstudium wie in den meisten Ländern in der Regel einen dominanten sprachpraktischen Anteil aufweist (vgl. Kapitel 1.3.1.3.). Wie in vielen Ländern liegt in Mexiko das vorrangige Ziel des Unterrichts im funktional motivierten Erwerb der deutschen Sprache, so dass eine interkulturelle Literaturbetrachtung, wie sie von der Interkulturellen Germanistik gefordert wird, nur am Rande an der *Facultad Filosofía y Letras* (vgl. Kapitel 1.3.1.3.) durch die Forschungsschwerpunkte der kontrastiven Imagologie, der literarischen Übersetzung (vgl. Rall/Rall 1996), der Rezeptions- und Wirkungsästhetik (vgl. Rall 1999) sowie der

Erforschung von literarisch-kulturellen Aspekten des deutschsprachigen Exils in Mexiko zur Zeit der NS-Herrschaft (vgl. v. Hanffstengel/Tercero Vasconcelos 1995) stattfindet.

2.1.2.2. Interkulturelle Erziehung

Innerhalb der pädagogischen Diskussion hat sich der Terminus *interkulturelle Erziehung* weitgehend durchgesetzt. Der Ansatz wird als Antwort der Pädagogik auf die multiethnische und multikulturelle Gesellschaft gesehen (vgl. Auernheimer 1995:1)². „Die Programmatik interkultureller Erziehung nimmt ausdrücklich oder unausdrücklich immer Bezug auf die *Idee der „multikulturellen Gesellschaft“*, soweit sie nicht wie in der Pädagogik der Dritten Welt auf Beziehungen in der Weltgesellschaft abzielt.“ (Auernheimer 1995:3 Hervorhebung im Original). Das Konzept entwickelte sich infolge der Arbeitsmigration und im Zusammenhang mit den dadurch bedingten sozialen und gesellschaftlichen Folgen. Zunächst ging es vor allem um die Integration von Migrantenkindern in den schulischen Bereich, in der Folge rückten dann kulturelle Begegnung und Bereicherung in den Blickpunkt. Somit werden *das Miteinander* und *die gegenseitige Bereicherung* Schlüsselbegriffe für diesen Ansatz, bei dem konkrete Handlungsstrategien im sozialen Kontext gesucht werden. Er ist gekennzeichnet durch das Bestreben, die verschiedenen Kulturen aufeinander zu beziehen. Das Ziel ist nicht die Steuerung und Kontrolle des Nebeneinander, sondern Entfaltung und gegenseitige Bereicherung durch Kommunikation der Einzelnen miteinander (vgl. Porcher 1984:37 nach Hu 1996:31). Ein zentrales Anliegen interkultureller Lernkonzepte innerhalb der interkulturellen Erziehung ist, dass die Anwesenheit von Menschen unterschiedlicher ethnischer, sprachlicher und sozialer Herkunft ein riesiges Potential an Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt darstellt und folglich als eine gegenseitige Lernchance für das Individuum wie für die gesamte Gesellschaft begriffen werden muss (vgl. Pommerin-Götze 2001:975). Sprachdidaktisch wichtige Überlegungen für den Bereich der interkulturellen Erziehung finden sich u.a. in der Didaktik der Mehrsprachigkeit, in Untersuchungen zu Ort und Bedeutung des Muttersprachenunterrichts sowie in Studien zur Förderung des Zweitspracherwerbs. Für den deutschsprachigen Raum und andere Regionen sind diese Arbeiten wichtig im Zusammenhang mit Migration. Im Rahmen dieser Arbeit, deren Gegenstand die Vermittlung von Landeskunde und interkulturellem Lernen in Mexiko ist, ist dieser Ansatz jedoch nicht unmittelbar relevant.

² Für einen Überblick über die Entwicklung der Interkulturellen Erziehung siehe exemplarisch Auernheimer 1995.

2.1.2.3. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation

Die wachsende Globalisierung der Märkte und die damit verbundene Wirtschaftsverflechtung bringt eine zunehmende Internationalisierung der Wirtschaftswelt mit sich. Damit verbunden setzt sich die Erkenntnis mehr und mehr durch, dass eine hohe Qualifikation und mehr oder weniger gute Fremdsprachenkenntnisse nicht ausreichen, um die Kooperationen zwischen den Unternehmen der verschiedenen Länder erfolgreich aufzubauen und am Leben zu halten. Darüber hinaus wird deutlich, dass kulturell bedingte Missverständnisse Kooperationen erheblich beeinflussen können (vgl. Thomas 1993:272 sowie Litters 1995:36). Für das Management bedeuten diese Einsichten, „daß sie in der Lage sein müssen, die ausländischen Partner in ihrem Wahrnehmen, Denken, Urteilen und Handeln aus ihren eigenen fremdkulturellen Kontexten, Werten, Welt- und Menschenbildern heraus zu verstehen.“ (Thomas 1993:272). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, interkulturelles Training anzubieten, bei dem „fremdkulturelle Orientierungssysteme, bestehend aus zentralen Kulturstandards, Schemata und Attributionsmustern“ (Thomas 1993:276) aufgezeigt werden. „Kulturstandards sind für Gruppen, Organisationen und Nationen typische Orientierungsmaßstäbe des Wahrnehmens, Denkens und Handelns“. (Thomas 1996:128f)³. Es soll die Fähigkeit erworben werden, mit diesem Wissen Partnerverhalten zu antizipieren und das eigene Handeln effektiv zu steuern. Das Ziel des interkulturellen Trainings ist, „die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen des fremdkulturellen Orientierungssystems [...] mit denen des eigenkulturellen Orientierungssystems so zu verbinden, daß sich für alle beteiligten Partner ein optimaler Einsatz kultureller Ressourcen ergibt (Moran & Harris 1982).“ (Thomas 1993:276). Aus diesen Bedürfnissen und Erkenntnissen hat sich das Fach und die Forschungsrichtung der interkulturellen Wirtschaftskommunikation entwickelt, das auf drei wissenschaftshistorischen Traditionslinien aufbaut: Internationales Management, Wirtschaftslinguistik und interkulturelle Kommunikationsforschung (vgl. Bolten 1999:299f.).

Um Wirtschaftskommunikation auf Deutsch zu führen, müssen gute Kenntnisse der deutschen Sprache vorhanden sein. In den Curricula der mexikanischen Institutionen, die sich mit Deutsch befassen, findet man jedoch nur wenige Angebote für den Fortgeschrittenenbereich (vgl. Kapitel 1.4.6.) und damit verbunden auch nur sehr selten Kursangebote aus dem Bereich der interkulturellen Wirtschaftskommunikation oder der Fach- und Berufssprache (vgl. Fandrych 2001:1440). Da die wirtschaftlichen Verbindungen Mexikos mit Deutschland eher zweitrangig sind, wird sich in Bezug auf Wirtschaftskommunikation wahrscheinlich auch in Zukunft in Mexiko nichts Wesentliches ändern.

2.1.3. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik und interkulturelles Lernen

Der Ausdruck „Fremdsprachenunterricht“ impliziert eigentlich den Bezug auf Fremdes und Fremdkulturelles. Die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zeigte und zeigt jedoch, dass er häufig auf das Lernen von Lexik und Grammatik und deren Anwendung in monokulturellen Situationen beschränkt bleibt und somit lediglich fremde Bezeichnungen von bekannten Zusammenhängen geübt werden. Müller bezeichnet diese Art des Fremdsprachenunterrichts als „Fremdcodeunterricht“. Fremdsprachenunterricht müsste aber mit den fremden Bezeichnungen und Ausdrucksformen auch die fremdkulturellen Bedeutungen vermitteln, die durch den Ausdruck transportiert werden, um situations- und kulturadäquates Verstehen und Handeln zu ermöglichen (vgl. Müller 1992:133f.).

Es müssen also interkulturelle Verstehensprozesse initiiert werden, um interkulturelle Kommunikation zu ermöglichen. Müller versteht interkulturelle Kommunikation hier als

„direkte Kommunikation zwischen Menschen (Sprecher/Hörer _{1-n}) aus verschiedenen Kulturen _{C1-Cn} [...]. Diese kommunizieren (über) verschiedene „Dinge“, d.h. sie referieren beim Sprechen auf *Abstrakta* (Freiheit, Warmherzigkeit, Vergnügung etc.), *Konkreta* (Kind, Hund, Wohnung etc.), *Institutionen* (Schule, Café etc.), *Empfindungen* (hübsch, unfreundlich, außergewöhnlich etc.) und vollziehen dabei *Sprechhandlungen* (Versprechen, Bestätigen, Bewerten, Vermuten etc.). Sprecher/Hörer interagieren in der Regel mittels einer Sprache, die für mindestens eine(n) der Beteiligten eine Fremdsprache darstellt.“ (Müller 1992:138, Hervorhebungen im Original)

Sowohl die Bedeutungen dieser „Dinge“ als auch der Sprechhandlungen sind kulturgebunden, weshalb in den verschiedenen Kulturen verschiedene Handlungen und Handlungsmaximen erwartet werden bzw. erforderlich sein können - eine Tatsache, die den SprecherInnen/HörerInnen nicht immer bewusst ist. Entsprechend ist ihnen häufig nicht bewusst, dass Wahrnehmung und Bewertung durch eigenkulturelle Einflüsse gesteuert werden. Probleme in der interkulturellen Kommunikation entstehen demnach nicht unbedingt durch kulturbedingte Unterschiede, sondern durch die Unfähigkeit der KommunikationspartnerInnen, „diese als Ausdruck fremdkultureller Bedeutungskomplexe oder Kulturstandards zu interpretieren“ (Müller 1992:141) und damit situationsgerecht umzugehen.

Demnach müssen KommunikationspartnerInnen Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, die Knapp/Knapp-Potthoff für die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zusammengefasst wie folgt beschreiben:

³ Für die Diskussion von Kulturstandards siehe Thomas 1991

- Einsicht in die Kulturabhängigkeit des menschlichen Denkens, Handelns und Verhaltens und speziell auch des kommunikativen Handelns und Verhaltens und damit auch des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens;
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven;
- Kenntnis unterschiedlicher kommunikativer Stile und die Fähigkeit, sie in der Interaktion zu unterscheiden;
- Einsicht in die Grundprinzipien und Mechanismen der zwischenmenschlichen Kommunikation in Bezug auf Unsicherheit, Stereotypisierung und Zuweisungen;
- Beherrschung von Strategien zur Kommunikation mit eingeschränkten Mitteln (Lernersprache);
- Beherrschung von Strategien zur Identifikation und Analyse von Missverständnissen sowie zu deren Vermeidung bzw. Reparatur (vgl. Knapp/Knapp-Potthoff 1990:84).

Für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht wurden basierend auf diesen Überlegungen Lernziele für das interkulturelle Lernen entwickelt, die die Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen fördern. Hierbei handelt es sich zusammengefasst

- um die Erkenntnis, dass Wahrnehmung und Interpretation der Zielkultur immer auf dem Hintergrund der eigenen Kultur stattfinden,
- um die Fähigkeiten, fremde Bedeutungen zu erschließen,
- um die Einsicht in die Bedeutung und Funktion von Stereotypen und den reflektierten Umgang mit ihnen,
- um die Fähigkeit zum Erkennen und zur Übernahme fremdkultureller Perspektiven sowie
- um die Fähigkeit zu Empathie und Ambiguitätstoleranz.

Auch wenn diese Lernprozesse nichts mit den ‚grammatikalischen Erscheinungsformen‘ der Sprache zu tun haben, ist dennoch Fremdsprachenlernen nicht von interkulturellem Lernen zu trennen und muss gemeinsam stattfinden.⁴ Müller-Hartmann (1999:161) stellt dazu fest, „es scheint weitgehend Einigkeit darüber zu bestehen, daß interkulturelles Lernen und Fremdsprachenlernen eine Einheit bilden.“ In diesem Zusammenhang wird auch häufig von Fremdverstehen gesprochen. Allerdings ziehe ich, ebenso wie Müller-Hartmann, im Kontext von Lehren und Lernen von Fremdsprachen den Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ dem Begriff

⁴ Interkulturelles Lernen kann selbstverständlich auch in anderen Lehr/Lernkontexten wie z.B. Geografie oder Geschichte stattfinden, der Fremdsprachenunterricht ist aber der Ort, wo es nicht wegzudenken ist (vgl. Byram 1997:3, Krumm 1995:158)

„Fremdverstehen“ vor, da hier der stattfindende Lernprozess und die Position zwischen der eigenen und der fremden Kultur deutlicher zum Ausdruck kommen (vgl. ebd.).

2.1.3.1. Auswirkungen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Für den Deutschunterricht, der einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik folgt, bedeuten diese Zielsetzungen, die deutsche Sprache als Ausdruck fremder Verhältnisse, Denk-, Handlungs- und Sprechweisen zu sehen und sie als solche zu lehren (vgl. Müller 1994:96). Daraus folgt die Notwendigkeit, ab der untersten Stufe des Deutschunterrichts fremdkulturelle Verstehensprozesse zu initiieren, die über die bloße Verständigung im Alltag, wie sie vom kommunikativen Fremdsprachenunterricht propagiert wird, hinausgehen. Folglich muss „die allgemeine Fähigkeit zum praktischen Umgang mit Fremdem und Fremden gefördert werden.“ (Müller 1994:97). Dazu können u.a. interkulturelle Kommunikationssituationen gezeigt werden, durch die typische Kommunikationsthemen, Tabuthemen oder Gesprächsrituale bewusst gemacht werden können. Darüber hinaus sollten Unterrichtsthemen so gewählt werden, dass sie vor dem Hintergrund der jeweils regionalen und individuellen Gegebenheiten zum reflektierten Kulturvergleich einladen, wozu auch regionalbezogene Konzeptionen von Lehrwerken beitragen. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass Vergleiche vorsichtig und reflektiert eingesetzt werden müssen, da sonst Stereotypenbildung gefördert wird (vgl. Pauldrach 1987:31). Des Weiteren sollten in der Wortschatzarbeit z.B. die kulturgeformten Bedeutungen und Bedeutungsumfänge von Begriffen und Wortfeldern verdeutlicht werden. Um entsprechend den Lernzielen Wahrnehmungsprozesse zu sensibilisieren, Sprachreflexion zu initiieren, Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel zu fördern sowie den Umgang mit Stereotypen zu lernen, müssen Lerninhalte, Unterrichtsmaterialien des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, aber auch die jeweiligen Lernkontrollen darauf abgestimmt werden (vgl. Müller 1994:97). Von Bedeutung ist dabei auch die entsprechende Anpassung der Arbeitsweisen. Es sollten „konsequent Arbeits- und Sozialformen eingeführt werden, die selbständiges Arbeiten und eigenständige Informationsgewinnung fördern [...] indem Hör- und Leseverständnistechiken und Techniken des selbständigen Umgangs mit Arbeitsmitteln kontinuierlich entwickelt werden“ (Rösler 1987:24), wozu sich z.B. Projektarbeit gut eignet.

2.1.3.2. Entwicklung von Lehrmaterial und Lehrwerken

Folgt der Unterricht Deutsch als Fremdsprache den Zielsetzungen der interkulturellen Fremdsprachendidaktik, so hat dies nicht nur Auswirkungen auf die Unterrichtsinhalte und

den Unterrichtsverlauf, sondern auch auf die Aufgaben und Übungen, die eingesetzt werden. In Kapitel 8.1.2. wird auf die Spezifik von Aufgaben zum interkulturellen Lernen besonders eingegangen.

In der Gestaltung der Lehrwerke müssen die oben beschriebenen Überlegungen ebenso einfließen. Innerhalb der vierten Lehrwerksgeneration (vgl. Götze 1994) sind zwei Lehrwerke erschienen, die hierauf besonders eingehen und in die Lehrmaterialien Situationen aufnehmen, die einen interkulturellen Hintergrund aufweisen, um so bei den LernerInnen interkulturelle Handlungsfähigkeit zu fördern: Die beiden Lehrwerke *Sprachbrücke Bd. 1 – 2* und *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. Das Lehrwerk *Sichtwechsel Neu Bd. 1-3* baut auf *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung* auf, wobei sich das Konzept nicht grundlegend unterscheidet. Im Folgenden wird auf das aktuell im Sprachunterricht verwendete Lehrwerk *Sichtwechsel Neu* und nicht auf den Vorläufer eingegangen.

Des Weiteren ist das Lehr- und Arbeitsbuch *Für und Widersprüche. Ein integriertes Textbuch für Colleges und Universitäten* für den amerikanischen Markt entwickelt worden.

Die Grundstufenlehrwerke der fünften Lehrwerksgeneration rücken das kognitive Lernen in den Mittelpunkt, von Götze werden sie der ‚mentalistischen Wende‘ zugeordnet und weisen keinen explizit interkulturellen Ansatz auf (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001:1032).

Sprachbrücke als Grundstufenlehrwerk ist vor allem für zielsprachenferne Länder konzipiert. Es folgt einer grammatischen und sprachlichen Progression und versucht Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzustellen, indem es bei der Darstellung sowohl inhaltlich als auch formal immer vom Ausgangspunkt der Deutschlernenden ausgeht. So soll sich der Lernprozess immer „vom Bekannten zum Fremden“ hin vollziehen. Deshalb werden überwiegend Kontaktsituationen im eigenen Land präsentiert, die zur Reflexion über die eigene und die fremde Kultur anregen und Landeskunde nicht nur aus der deutschen Perspektive beleuchten (vgl. Rall, M. 1990 und Pauldrach 1987). Zum Beispiel beschäftigt sich der Abschnitt „Begrüßung international“ mit den verschiedenen Formen von Begrüßungs- und Verabschiedungsritualen und der Abschnitt „Deutsche Sprache in ihrem Land“ mit den Spuren des Deutschen in der Kultur der LernerInnen. Landeskunde ist ein integraler Bestandteil des Lehrwerks, die u.a. sowohl Thema eines Textes sein kann oder in Liedern und Gedichten erscheint, als auch in Karikaturen, Statistiken, Bildern und Fotos ihren Platz hat (vgl. Rall 1990).

Zusätzlich bietet Sprachbrücke regionale Arbeitsbücher, darunter auch ein spanisches, das in Mexiko verwendet wird. Dadurch wird einerseits ein Eingehen auf die spezifischen Sprachprobleme möglich, die sich durch die Unterschiede der Ausgangssprache zur Zielsprache Deutsch ergeben, andererseits können besondere Lern- und Lehrbedingungen bestimmter Länder berücksichtigt werden sowie spezielle inhaltliche Aspekte des interkulturellen Ansatzes (vgl. ebd.).

Sichtwechsel Neu als Mittelstufenlehrwerk folgt einer inhaltlichen (interkulturellen) und sprachlichen Progression, wobei die sprachliche Progression eng an die interkulturelle Lernzielprogression angelehnt ist. Unter sechs globalen Schwerpunkten (Wahrnehmung, Bedeutung, Bedeutungserschließung und -entwicklung, Kulturvergleich, kommunikative Erschließung und sprachliche Realisierung, Manipulation durch Sprache) werden in 30 Teilen Schwerpunkte des interkulturellen Lernens behandelt. So geht z.B. Teil 3 auf Wahrnehmung und kulturspezifische Wahrnehmung ein, indem sowohl mit den eigenen Wahrnehmungen von Deutschland als auch mit der Wahrnehmung Deutschlands durch SprecherInnen anderer Kulturen gearbeitet wird. So trägt der Teil 3 mit Hilfe von Hörtexten, Fotos und literarischen Texten zu einer Sensibilisierung in Bezug auf die eigenen Wahrnehmungsprozesse bei. Teil 11 behandelt in ähnlicher Weise die Differenzierung von bedeutungsähnlichen Begriffen und Teil 15 bearbeitet Vergleich und Wertung (vgl. Bachmann/u.a. 1995a). Auch in diesem Lehrwerk ist Landeskunde ein integraler Bestandteil, die in den meisten Texten, Bildern und Aufgaben zum Ausdruck kommt. Die Bilder und Texte sind jedoch vor allem an der Zielsprache und Zielkultur ausgerichtet und lassen „sowohl die kulturellen Bedingungen der Lerner als auch die spezifischen Referenzen zu den reflexiven Prozessen der Ausgangskultur der Lerner unberücksichtigt.“ (Roche 2001:156). Somit ist bei diesem Lehrwerk kein direkter Bezug zu Mexiko gegeben, spezifische Sprachprobleme oder besondere Lern- und Lehrbedingungen müssen von Seiten der Lehrenden bedacht werden und eingebracht werden.

Für und Widersprüche ist ein regional-spezifisches Lehrbuch, das besonders auf die Bedürfnisse englischsprachiger NordamerikanerInnen eingeht und auf gehobenem Mittelstufenniveau eine Grundlage für Deutsch als Fremdsprache innerhalb der German Studies bildet. Es wird hier dargestellt, da es ebenfalls als ein gelungenes Beispiel für ein Lehrbuch gesehen werden kann, das interkulturelles Lernen thematisiert. Für Mexiko müsste

es jedoch in Teilen adaptiert werden⁵. Fünf Themenbereiche, die ein hohes kritisches Potential haben und eine konstitutive Rolle im öffentlichen und privaten Leben des deutschsprachigen Raums spielen, werden weitgehend unter kulturkontrastiv-interkulturellen Gesichtspunkten dargestellt. Die Themenbereiche *Begegnung zweier Kulturen, Identitätsfindung und Interkulturalität, mit Sprache spielen, Gewalt und Widerstand, die Aktualität der Vergangenheit* werden in fünf Modulen mit mehrheitlich authentischen Texten unter verschiedenen Aspekten behandelt, wobei die Landeskunde jeweils integriert ist. Die Reihenfolge der Module ist veränderbar. Des Weiteren werden einige Grammatikkapitel und Strategiekapitel zu Lern- und Arbeitsstrategien angeboten (vgl. Roche/Webber 1995, Roche 2001).

2.2. Verschiedene Ansätze zur Landeskunde

Landeskunde meint im Allgemeinen „alle Bezüge auf die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“ (Buttjes 1995:142). In Anlehnung an Pauldrach (1992:6ff) werden im Folgenden drei Ansätze der Landeskunde in einem Überblick gezeigt und wie sie sich momentan in der Fremdsprachendidaktik für den Unterricht im Allgemeinen darstellen sowie der Ansatz der ‚Erlebten Landeskunde‘, der jedoch nur im Zielsprachenraum Anwendung finden kann. Der Frage, ob diese Einteilung der Landeskunde jedoch den Interessen der LehrerInnen und LernerInnen gerecht wird, wird in u.a. in Kapitel 6 bei der Analyse und Interpretation der Bilder und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum nachgegangen.

2.2.1. Kognitiver Ansatz

Im herkömmlichen Unterricht verstand man unter Landeskunde vor allem Wissensvermittlung, bei der das vermittelte Wissen z.B. historischer, literarischer oder sozio-politischer Art war und zum großen Teil Faktenwissen darstellte. Systematisch sollten Kenntnisse - möglichst in ihrer Gesamtheit - über ‚hohe Kultur‘ und Gesellschaft aufgebaut werden, um die deutsche Wirklichkeit zu erfassen. Die Inhalte dazu lieferten u.a. Soziologie, Politik und Wirtschaft, Geschichte, Literatur und Kunst etc.. Das Lernen der Daten und Fakten war dem Erlernen der grammatikalischen Erscheinungsformen und des Wortschatzes

⁵ Dies gilt auch für *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, das aus dem „Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde“ (Mog/Althaus 1992) entstanden ist, da es sich an Bedingungen des nordamerikanischen Deutschunterrichts orientiert und deutsch-amerikanische Beziehungen und Wahrnehmungsmuster thematisiert.

nachgeordnet und fand meist erst im Fortgeschrittenenbereich Eingang in den Unterricht. Häufig wurde dabei jedoch übersehen, dass jeder Text oder Dialog bestimmte Bilder der Gesellschaften, deren Sprache gelernt wird, transportiert.

2.2.2. Kommunikativer Ansatz

Mit der kommunikativen Wende entwickelte sich ein anderer Zugang zur Landeskunde. Die Lerninhalte orientierten sich in der Folge an den Erfahrungen, Kenntnissen und Interessen der Lernenden und an der Alltagswelt des Zielsprachenraums. Die Landeskunde sollte „das Gelingen sprachlicher Handlungen im Alltag und das Verstehen alltagskultureller Phänomene unterstützen.“ (Pauldrach 1992:7). Wichtig wurde es, die kommunikative Kompetenz zu erwerben und das richtige Verhalten in Alltagssituationen einzuüben. Folglich wird Landeskunde sowohl informations- als auch handlungsbezogen konzipiert. Das Referenzwissen dazu lieferte einerseits die Alltagskultur mit Themen wie z.B. Wohnen, Ferien, Arbeit, Schule und Freizeit, am Gemeinwesen teilnehmen etc. und andererseits Konversationsthemen des Zielsprachenraums wie z.B. Umwelt und Weltpolitik.

2.2.3. Interkultureller Ansatz

Eine aktuelle Beschreibung von Landeskunde ist in der Definition von Krumm (1998:523) zu finden, der Landeskunde als „Fragen der kulturellen Geschichte und Gegenwart des deutschen Sprachraums in ihrer Bedeutung für Nichtdeutschsprachige“ sieht und auch im Konzept von Landeskunde, das in den „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Institutes 1992) beschrieben wird. Zusammengefasst bedeutet hier Landeskunde eine Kombination aus Sprachvermittlung und kultureller Information, die sich exemplarisch und kontrastiv auf den deutschsprachigen Raum beziehen soll und die die Lebenswirklichkeit und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen - „Leutekunde“ - zum Thema hat. Landeskunde wird als prozesshaft und dynamisch gesehen, und es wird deutlich gemacht, dass es keine Vollständigkeit bei landeskundlichem Wissen geben kann. Des Weiteren besteht ein wesentliches Element der Landeskunde in der Sensibilisierung und Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. Gefördert werden soll die kommunikative und kulturelle Kompetenz sowie die Orientierungsfähigkeit in einer fremden Kultur. Dazu sollen u.a. alle Repräsentationen der Zielkultur, die für den Bedeutungsumfang eines Themas oder Begriffes relevant sind, erarbeitet werden und deren Bedeutung sowohl für die Zielkultur

als auch für die LernerInnen. Das Ziel einer so verstandenen Landeskunde ist es, LernerInnen die eigenen kulturellen Voraussetzungen bei Wahrnehmung und Sinngebung bewusst zu machen und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, Strategien zur Bedeutungserschließung zu entwickeln.⁶

2.2.4. Erlebte Landeskunde

Innerhalb der Fortbildungspraxis der interkulturellen Fremdsprachendidaktik entwickelte sich das Modell der erlebten Landeskunde. Damit Lehrkräfte im Unterricht über die Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten hinaus auch für Unterschiede zwischen den Kulturen sensibilisieren und auf den Umgang mit ihnen vorbereiten können, müssen sie zunächst selbst die Einsicht gewinnen, dass Denken, Werten und Handeln in den verschiedenen Kulturen unterschiedlich geprägt sind und dass Sprachen- und Kulturlernen eine Einheit bilden. Um dies zu ermöglichen, erkunden die TeilnehmerInnen der Seminare, die über mehrere Wochen im Zielsprachenland stattfinden, durch eigene projektorientierte Recherchen in authentischen Situationen Orte, Begriffe und Themen. Sie machen somit in einer anderen Kultur eigene Erfahrungen, werten diese aus und setzen sie entsprechend ihrem Vorwissen in Beziehung zueinander. Davon ausgehend werden Möglichkeiten diskutiert, wie die jeweils neuen Erkenntnisse in den eigenen Unterricht umgesetzt werden können. Projektarbeit und das Zusammenspiel von eigenen Aktivitäten und deren Reflexion stehen im Mittelpunkt der erlebten Landeskunde (vgl. Bachmann/u.a. 1996 sowie Biechele/Leiprecht 1993).

2.3. Die Verbindung von interkulturellem Lernen und Landeskunde

Interkulturelles Lernen wird, wie gezeigt, in verschiedenen Lehr- und Lernkontexten angestrebt. In der interkulturellen Fremdsprachendidaktik fließen interkulturelles Lernen und Landeskunde trotz der sehr unterschiedlichen Entwicklungen in dem Ansatz der interkulturellen Landeskunde zusammen, da das Lernen von Lexik, Grammatik und Landeskunde nicht von interkulturellem Lernen zu trennen ist und gemeinsam stattfinden muss (vgl. 2.1.3.). Denn es setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, „dass Lernende die Geltung eigener und im Deutschunterricht als nicht kulturengebundenen vermittelter Bedeutungen auf interkulturelle Situationen übertragen und dass als Folge nicht nur das

⁶ Als Beispiel für ein, in dieser Hinsicht, gelungenes Unterrichtsmaterial wäre hier das schon erwähnte Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in Nordamerika *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität* zu nennen.

Erschließen landeskundlicher Inhalte der deutschsprachigen Fremdkulturen behindert, sondern auch die Bildung von Stereotypen gefördert wird.“ (Müller-Jacquier 2001:1230). Die interkulturelle Landeskunde wird als integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts verstanden, bei dem versucht wird, über Kulturaufmerksamkeit und Kulturwissen den Umgang mit Verschiedenheit zu entwickeln (vgl. Krumm 1998:524) und der sich bewusst um Fremdperspektiven auf seine Gegenstände bemüht. Somit findet interkulturelles Lernen in allen Bereichen des Fremdsprachenlernens statt, also z.B. auch in der Erarbeitung des Wortschatzes (vgl. Rösler 1993:99), wenn sich auch die spezifisch landeskundlichen Themen besonders gut für das Erreichen der Ziele des interkulturellen Lernens anbieten. Die Verbindung von interkulturellem Lernen und Landeskunde steht auch bei der Konzeption des Seminars, wie sie in Kapitel 5.5. beschrieben wird, im Vordergrund (vgl. Kapitel 5.5.), ob und wie jedoch die Lehrenden interkulturelles Lernen in den Unterricht integrieren können wird in der Studie untersucht und entsprechend weitere Überlegungen für die Fortbildungspraxis werden aufgezeigt.

2.4. Interkulturelles Lernen und Landeskunde in der LehrerInnenfortbildung für Mexiko

Im Folgenden wird die Situation der Lehrenden umrissen und es soll gezeigt werden, welche Implikationen sich daraus für LehrerInnenfortbildungen ergeben.

2.4.1. Situation der Lehrenden

Bevor LehrerInnen die Lernziele des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Landeskunde in ihrem Deutschunterricht anstreben können, müssen sie selbst diese Lernziele in ihrer Ausbildung erreicht und auch reflektiert haben, d.h. die LehrerInnen müssen einerseits Kenntnisse und Wissen über die zu vermittelnden (fremden) Kulturen besitzen und andererseits in der Lage sein, dieses Wissen in das kommunikative Handeln im Rahmen interkultureller Situationen einzubringen (vgl. Donnerstag 1998:74f). Sie müssen also ‚intercultural speaker‘ im Sinne von Byram (1997) sein und die methodisch-didaktischen Fähigkeiten besitzen, diese Lernziele in den Unterricht einzubauen.

Wie in Kapitel 1 dargestellt wurde, wird Deutsch in Mexiko fast immer von Erwachsenen meist als zweite oder weitere Fremdsprache nach Englisch gelernt (vgl. Kapitel 1.3.). Deutsch gelehrt wird zum einen von MexikanerInnen, die Deutsch in Mexiko oder/und im deutschsprachigen Raum an einer Institution gelernt haben, oder von MexikanerInnen, die durch ihre Herkunft aus einer deutschsprachigen Familie bilingual sind. Zum anderen

unterrichten LehrerInnen, die Deutsch als Muttersprache sprechen, unterschiedlich lange in Mexiko leben und meist sehr gut spanisch sprechen (vgl. Kapitel 1.4.1. und 5.3.). Auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden sind also Menschen, die vielfältige kulturelle Erfahrungen und Prägungen unterschiedlichster Art mitbringen und die alle aufgrund ihrer Biografien einen mehr oder weniger stark ausgeprägten interkulturellen Lernprozess durchliefen und folglich sehr unterschiedliche Bilder und Vorstellungen des deutschsprachigen Raums aufweisen, wie es in Kapitel 6 gezeigt wird.

Geht man davon aus, dass Kulturen nicht homogen sind, sich verändern und eigentlich nicht vollständig darzustellen sind (vgl. Knapp-Potthoff 1997:188), und berücksichtigt man zudem, über welches Wissen, den deutschsprachigen Raum betreffend, die mexikanischen und deutschen Lehrenden verfügen, so käme man in ein Dilemma, wenn man im Bereich der Landeskunde nur den kognitiven oder kommunikativen Ansatz der Landeskunde zugrunde legte. In einem zielsprachenfernen Land wie Mexiko sind Informationen über den deutschsprachigen Raum, wie in Kapitel 1 beschrieben wurde, schwer zugänglich (vgl. Kapitel 1.2.). Die Lehrenden sind deshalb in ihrem Unterricht angewiesen auf Lehrwerke, Medien, Materialien von den Mittlerorganisationen und eigene Kontakte unterschiedlicher Natur und müssen in der Lage sein, diese Informationen entsprechend der Bedürfnisse ihrer LernerInnen aufzubereiten zu können. Diesen Forderungen wird durch die Fortbildungsveranstaltung nachgekommen und sie werden in Kapitel 6 bis 10 dargestellt.

LehrerInnen aus dem deutschen Sprachraum, die schon lange in Mexiko leben und selten für einen kurzen Aufenthalt in den deutschsprachigen Raum kommen, haben Veränderungen im jeweilig eigenen Kulturraum eventuell nur am Rande oder gar nicht wahrgenommen und werden so auch nicht die jeweils aktuelle Situation in ihrem Unterricht vermitteln können - ein Phänomen, das deutlich wird, wenn man Beschreibungen der eigenen (National-)Kultur, die aus der Fremdperspektive vorgenommen wurden, untersucht (vgl. Knapp-Potthoff 1997:185f). Auch der Erwerb von kulturbezogenem Wissen durch Kontakte mit Personen aus dem deutschen Sprachraum, die sich in Mexiko aufhalten, besitzt immer nur eine zeitweise Aktualität. Nicht umsonst wird von Angehörigen der Mittlerorganisationen erwartet, dass sie direkten und regelmäßigen Austausch mit ihrem eigenen Kulturraum pflegen.

In der gleichen Situation befinden sich MexikanerInnen, die einen oder mehrere Aufenthalte von unterschiedlicher Dauer im deutschsprachigen Ländern hinter sich haben, mit dem Unterschied, dass ihr Wissen über den deutschsprachigen Raum einen kleineren Umfang hat und notwendigerweise in manchen Fällen unvollständig und/oder vergrößert ist.

MexikanerInnen, die Deutsch unterrichten und noch keine Erfahrungen und Kenntnisse durch einen Aufenthalt im deutschsprachigen Raum sammeln konnten, sind abhängig von im Land erhältlichen Informationen und von der Information aus Lehrwerken, die jeweils unter bestimmtem Blickwinkeln zusammengestellt wurden und sich manches Mal als einseitig erweisen.

Für jede dieser Gruppen besteht die Gefahr, dass etwas entsteht, „was sich - in Analogie zur Lernaltersdiskussion - als ‚Fossilisierung‘ kulturbezogenen Wissens bezeichnen ließe.“ (Knapp-Potthoff 1997:189). Wenn sich die LehrerInnen dessen nicht bewusst sind, bedeutet dies für den Deutschunterricht, dass einseitige und unvollständige Informationen und Stereotype unreflektiert weitergegeben werden. Um dies zu vermeiden, müssen zum einen die LehrerInnen ihr Wissen in Bezug zum deutschsprachigen Raum ständig reflektieren und wenn möglich aktualisieren. Zum anderen muss den Lehrenden die Bedeutung des interkulturellen Lernens für die Kommunikations- und Orientierungsfähigkeit in der Zielsprachenkultur bewusst werden, so dass sie den LernerInnen die Möglichkeiten geben, mit der Vermittlung von kulturellem, aber auch sprachlichem Wissen interkulturelle Lernprozesse zu erleben. Entsprechend muss mit den vorliegenden Lehrmaterialien umgegangen werden. Nach diesen Erfordernissen sind die Inhalte der Fortbildung ausgewählt und es wird in Kapitel 6, 8 und 9 untersucht, wie die Lern/Lehrprozesse innerhalb der Fortbildung verlaufen.

Die LehrerInnen in Mexiko arbeiten mit den unterschiedlichsten Lehrwerken, wie in Kapitel 1.3. und 5.3. gezeigt wurde, die alle aus Deutschland importiert sind. Mit Ausnahme von *Sprachbrücke* arbeiten die Lehrwerke nicht mit dem interkulturellen Ansatz, so dass interkulturelle Kommunikationssituationen, die z.B. Gesprächsrituale bewusst machen, zum Kulturvergleich einladen oder für Wahrnehmungsprozesse sensibilisieren, von den LehrerInnen erst geschaffen werden müssen. Dies erfordert von den LehrerInnen ein hohes Maß an Flexibilität, Kenntnisse über mögliche Aufgabenformen, die in Kapitel 8 untersucht werden, und die Fähigkeit, Lehrmaterial entsprechend der Lernziele zu adaptieren, wie in Kapitel 9 ausführlich beschrieben wird.

2.4.2. Implikationen für den Aufbau der Fortbildungsveranstaltung

Bei einer LehrerInnenfortbildung in Mexiko ist die Gruppe der TeilnehmerInnen heterogen bezüglich der Berufsausbildung und in Bezug auf die eigenen kulturellen Prägungen sowie bezüglich der Vorerfahrung und dem Vorwissen über den deutschsprachigen Raum und der damit verbundenen Reflexion der eigenen interkulturellen Lernprozesse. Folglich gilt es, den

TeilnehmerInnen diese unterschiedlichen kulturellen Prägungen zu vergegenwärtigen, indem die Kulturgebundenheit von Wahrnehmungen, Wertungen und Handlungen aufgezeigt und die Möglichkeit der „Fossilisierungen“ bei den eigenen Wissensbeständen bewusst gemacht werden. Darüber hinaus sollten die diversen kulturellen Prägungen produktiv wirksam in das Seminar einfließen.

Sowohl die Einheit von kulturellem Lernen und sprachlichem Lernen als auch die Verbindung von interkulturellem Lernen mit Landeskunde sollen verdeutlicht werden, ebenso wie die für interkulturelles Lernen wichtigen und in Kapitel 2.1.3. vorgestellten Kenntnisse und Fähigkeiten. Die entsprechenden Lernziele und Aufgaben dazu werden in **Phase 3** und **4** der Fortbildung (vgl. Kapitel 5.5. sowie Kapitel 7 und 8.1.2.) theoretisch erarbeitet und entwickelt. Damit die LehrerInnen die neuen Erkenntnisse auch in den eigenen Unterricht integrieren können, wird **Phase 5** der Fortbildung die Möglichkeit bieten, Lernziele und Lerninhalte des interkulturellen Lernens aufgrund der im Seminar gemachten Erfahrung zu reflektieren und Materialien, die das Lehrbuch anbietet, so aufzubereiten, dass sie interkulturelle Situationen darstellen und die interkulturelle Handlungsfähigkeit der LernerInnen fördern (vgl. Kapitel 5.5. und Kapitel 9).

3. LehrerInnenfortbildung

Im Folgenden werden nach einer Darstellung von LehrerInnenfortbildung mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache verschiedene Fortbildungsansätze vorgestellt und das Konzept, das der konkreten Veranstaltung zugrunde liegt, beschrieben.

3.1. LehrerInnenfortbildung für Fremdsprachenlehrende mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache

Ausgehend von einer allgemeinen Einordnung von Fortbildung soll in diesem Abschnitt die Stellung von Fortbildung für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland und außerhalb des deutschsprachigen Raums umrissen werden.

3.1.1. Allgemein

Im Deutschen wird Fortbildung üblicherweise als Erhalt, Weiterentwicklung und Aktualisierung bestehender Qualifikationen verstanden und Weiterbildung als Erwerb zusätzlicher Qualifikationen. Die Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung ist im englischsprachigen Raum und im spanischsprachigen Raum weitgehend unbekannt, wie die Bezeichnungen *inservice teacher development and training for second language teachers* (INSET) beziehungsweise *actualización* und *perfeccionamiento* zeigen (vgl. Meyermann 1995:44). Da häufig aber auch in Deutschland die Trennung zwischen Fort- und Weiterbildung nicht eindeutig zu bestimmen ist und die Begriffe oft synonym gebraucht werden (vgl. Legutke 1999:7) und es sich bei der konkreten Fortbildungsveranstaltung um Erhalt und Weiterentwicklung von bestehenden Qualifikationen handelt, spreche ich im Folgenden nur von Fortbildung und FortbilderInnen.

In Deutschland wird LehrerInnenfortbildung auch als dritte Phase der LehrerInnenbildung gesehen, die sich nach Universitätsstudium und Referendariat über die gesamte Zeit des Berufslebens der Lehrenden erstreckt. „Gewöhnlich werden unter Lehrerfortbildung all jene Prozesse gefasst, die die erworbenen Qualifikationen (Wissen und Können) erhalten, diskutieren und dem gesellschaftlichen Wandel anpassen helfen.“ (Legutke 1999:6). Fortbildung kann somit zum einen aus der Teilnahme an Seminaren, an Werkstattgesprächen, an Workshops, an mehrwöchigen Kursen der Fortbildungseinrichtungen der Länder, am Goethe-Institut oder anderen ähnlichen Einrichtungen bestehen, zum anderen auch aus individueller Tätigkeit wie z.B. Gesprächen mit Fachkollegen, Lesen von Fachliteratur oder Reisen. Infolgedessen bedeutet Fortbildung lebenslanges Lernen und beständiges,

professionelles Wachstum (vgl. Legutke 1999:6). Wenngleich das lebenslange Lernen ein interessantes Feld der Fortbildung darstellt, beziehen sich jedoch die folgenden Ausführungen alle auf die veranstaltete Fortbildung.

LehrerInnenfortbildung für FremdsprachenlehrerInnen in den unterschiedlichen Einrichtungen findet je nach Thema fremdsprachenübergreifend oder zielsprachenspezifisch statt. Sie kann in Deutschland unterteilt werden in Fortbildung für Lehrende im allgemein bildenden Bereich der Primar- und Sekundarschulen und in Fortbildung für Lehrende im Weiterbildungsbereich, wo eine Vielzahl von LehrerInnen u.a. in Institutionen wie der Volkshochschule, den kommunalen und kirchlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung oder dem Goethe-Institut Fremdsprachen unterrichten. An Fortbildungen für den allgemein bildenden Bereich nimmt eine bezüglich ihrer Ausbildung und ihrer jeweiligen Zielgruppen relativ homogene Gruppe teil, die Berufsgruppe der LehrerInnen in der Weiterbildung hingegen ist heterogen zusammengesetzt, unterschiedlich vorgebildet und an ganz unterschiedlichen Einrichtungen tätig (vgl. Christ 1990). Wie FremdsprachenlehrerInnen im allgemein bildenden Schulwesen ihre berufliche Kompetenz erwerben, erhalten und erweitern können, ist z.B. in Arbeiten von Schocker-v.Ditfurth (1992), Appel (2000) und Caspari (1997b) untersucht worden, für Lehrende im Weiterbildungsbereich seien hier die Arbeiten von Duxa (1999 und [im Druck]) erwähnt.

3.1.2. LehrerInnenfortbildung für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland

Die LehrerInnenfortbildung für Deutsch als Fremdsprache findet statt in den Goethe-Instituten, den Volkshochschulen, der Zentralstelle für Auslandsschulwesen und anderen kommunalen und privaten Einrichtungen, die sich mit Deutsch als Fremdsprache befassen (vgl. Krumm 1982). Die Goethe-Institute - die deutsche Institution mit dem höchsten Aufkommen an Fortbildungsstunden - übernehmen sowohl die Fortbildung für die in Deutschland arbeitenden LehrerInnen als auch teilweise für die muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Lehrkräfte, die außerhalb des deutschsprachigen Raums tätig sind und denen häufig mit Stipendien ein Fortbildungsaufenthalt in Deutschland ermöglicht wird (vgl. Ewel 1995).

An vielen Universitäten in Deutschland besteht die Möglichkeit, eine formale LehrerInnenausbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu durchlaufen. Dabei werden verschiedene Studiengänge angeboten, die vom Zusatz- und Aufbaustudium bis zum Vollstudium, jeweils mit den unterschiedlichsten Orientierungen, reichen (vgl. Rösler

1994:141; Krumm/Legutke 2001:1130f)⁷. Dennoch wird auch in Deutschland der Fortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Erwachsenenbildung oft der Rang der fachdidaktischen Ausbildung gegeben, da ein relativ hoher Prozentsatz der Lehrkräfte ohne fachdidaktische Vorbereitung in diesem Bereich tätig ist (vgl. Duxa [im Druck]). In der LehrerInnenausbildung in Deutschland müssen einerseits Lehrkräfte ausgebildet werden, die in Deutschland lebenden Nicht-MuttersprachlerInnen mit den unterschiedlichsten Herkunftssprachen Unterricht erteilen, andererseits Lehrende, die außerhalb des deutschsprachigen Raums Deutsch als Fremdsprache unterrichten können (vgl. Rösler 1994:141f), so dass für den jeweiligen Einsatz spezifische Fortbildungen unbedingt erforderlich sind. Bei jeder Art der Fortbildung stellt sich jedoch immer die Frage, wie weit die Existenz der verschiedenen Lehr- und Lerntraditionen sowie andere länderspezifische Faktoren und die Bedürfnisse der LehrerInnen außerhalb des deutschsprachigen Raums in die Aus- und Fortbildungsprogramme miteinbezogen werden (vgl. Krumm 1985:5).

3.1.3. LehrerInnenfortbildung für Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums

3.1.3.1. Allgemein

Außerhalb des deutschsprachigen Raums, mit Ausnahme des europäischen Auslands, Nordamerikas und den Ländern, in denen die DDR durch das Herder-Institut vertreten war, muss LehrerInnenfortbildung häufig die Rolle der fachdidaktischen Ausbildung übernehmen, da die Grundqualifikation der Lehrkräfte lediglich in Linguistik, Literaturwissenschaft und Sprachpraxis erfolgte (vgl. Legutke 1999:6). Die Fortbildung wird meist von Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut und den vor Ort tätigen LektorInnen des DAAD sowohl regional als auch überregional durchgeführt. Soweit die Rahmenbedingungen es zulassen, übernehmen auch die Fakultäten von Universitäten, an denen Studiengänge für Deutsch als Fremdsprache eingerichtet sind, und die Fremdsprachenzentren der Universitäten Fortbildungsmaßnahmen⁸. Häufig ist jedoch die Veranstaltungsfrequenz zu niedrig, um eine systematische Schulung zu erreichen. Die Veranstaltungen werden meist als Präsenzveranstaltungen an größeren Orten des jeweiligen Einzugsgebietes durchgeführt und

⁷ Für Kurzbeschreibungen der Studiengänge siehe Ehnert o.J. Kapitel VI.3.3. und Beschreibungen im Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache sowie die Beschreibung der Studienangebote für Deutsch als Fremdsprache im Internet: www.daf.uni-mainz.de/adafsg.htm

⁸ Siehe hierzu die Berichte zu *Deutschunterricht und Germanistikstudium im fremdsprachigen Ausland* in Helbig et. al. 2001:1424 - 1683

erreichen oft nur 10-20% der DeutschlehrerInnen, da große Entfernungen, ungenügende Finanzierungsmöglichkeiten, familiäre Verpflichtungen, fehlende Freistellungen vom Unterricht etc. die Teilnahme verhindern (vgl. Lehnert 1995:41).

Um auch den Lehrkräften, die nicht in der Nähe eines Veranstaltungsortes leben und arbeiten, Fortbildungsmöglichkeiten anzubieten, wurde in Zusammenarbeit von DIFF, GhK und Goethe-Institut das Fernstudienprojekt *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik* mit den entsprechenden Fernstudienmaterialien entwickelt. Die Materialien sind so konzipiert, dass sie zur Fortbildung in Einzelarbeit durchgearbeitet werden können, wobei es günstig und wünschenswert ist, die Fernfortbildung durch Kontaktphasen, Tutorenbetreuung und Präsenzveranstaltungen zu unterstützen (vgl. ebd.). Die Fernstudieneinheiten können allerdings auch in bestehende Aus- und Fortbildungsprogramme integriert werden oder dazu beitragen, neue Angebote zu entwickeln. Darüber hinaus sollen sie dazu dienen, den FortbilderInnen Basismaterialien für Veranstaltungen an die Hand zu geben (vgl. ebd.). Um „Methodenexport“ zu vermeiden, werden die Fernstudienmaterialien durch Arbeitshefte ergänzt, die in den Regionen entwickelt werden und die die jeweils spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse für LehrerInnenfortbildung berücksichtigen (vgl. ebd.). Hier sind z.B. die in Spanien entstandenen Arbeitshefte zu den Fernstudieneinheiten (1) *Grammatik lehren und lernen*, (6) *Routinen und Rituale* und (8) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* zu nennen, die auch in Mexiko eingesetzt werden können.

3.1.3.2. Mittelamerika

In Mittelamerika spielt in den meisten Ländern Fortbildung eine wichtige Rolle für die Qualifikation und fachdidaktische Ausbildung der Lehrenden, da viele von ihnen Deutsch als Fremdsprache unterrichten, ohne eine formale Ausbildung wie ein Universitätsstudium oder einen Ausbildungskurs des Goethe-Institutes durchlaufen zu haben. In den Ländern jedoch, die mit der ehemaligen DDR in Verbindung standen, wurde häufig eine exzellente LehrerInnenausbildung durchgeführt, wie z.B. an der Universität von Havanna, Cuba, wo eine DeutschlehrerInnenausbildung existierte, die eng mit dem Herder-Institut zusammenarbeitete. Zudem wurden SprachlehrerInnen aus Nicaragua am Herder-Institut in Leipzig ausgebildet (vgl. Meyermann 1995:45).

Die Grenzen zwischen Aus- und Fortbildung für LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache verwischen also in den meisten Fällen (vgl. Meyermann 1995:44f). Das Goethe-Institut in San José stellt zur Ausbildungssituation fest, dass: „[es] [w]eder in Costa Rica noch in einem anderen Land Zentralamerikas und der Karibik [...] eine Ausbildung für Deutschlehrer [gibt].“

Solange sich dieser Umstand nicht ändert, ist die Fortbildung, die wir betreiben, auch Ausbildung. Das eine ist von dem anderen nur schwer zu trennen.“ (Dok.CR92-GI-03 in Meyermann 1995:44).

3.1.3.3. Mexiko

Wie in Mittelamerika ist auch in Mexiko LehrerInnenaus- und -fortbildung nicht wirklich voneinander zu trennen, obwohl es in den Ballungszentren Mexikos einige Ausbildungsmöglichkeiten gibt, die in Kapitel 1.4. ausführlich beschrieben wurden. Somit zeigt sich in Mexiko eine ähnliche Aus- und -fortbildungssituation wie sie in vielen außereuropäischen Ländern anzutreffen ist, in denen Deutsch nicht, wie in Chile oder Argentinien, zu den traditionellen Einwanderersprachen zu zählen ist.⁹ In diesem Zusammenhang zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie Problempunkte und Verbesserungsmöglichkeiten für die Fortbildungspraxis in Ländern, in denen die Grenze zwischen LehrerInnenaus- und -fortbildung fließend ist (vgl. Kapitel 6-9).

3.2. Konzepte der LehrerInnenfortbildung

In den letzten drei Jahrzehnten haben sich auf der Basis der Lehrerforschung¹⁰ unterschiedliche Konzepte für die LehrerInnenfortbildung entwickelt. Hier werden zunächst kurz die Gemeinsamkeiten der traditionellen Ansätze aufgezeigt, um dann einige neuere Ansätze und weitere Überlegungen zur LehrerInnenfortbildung zu skizzieren. Daran anschließend wird das Konzept, das für die Veranstaltung zur LehrerInnenfortbildung „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ in Mexiko, das der Studie zugrunde liegt, beschrieben und begründet.

3.2.1. Traditionelle Ansätze

Den traditionellen Ansätzen der LehrerInnenfortbildung ist gemeinsam, dass sie von einer rationalistischen Vorstellung des Wissenstransfers ausgehen. Sie können jedoch unterschieden werden durch einen eher handwerklichen auf der einen und einen akademischen Ansatz auf der anderen Seite (vgl. Duxa [im Druck]). Beim handwerklichen Ansatz spielt die „Weitergabe von Expertenwissen und -können durch Demonstration von

⁹ Für einen Überblick siehe die Länderberichte zu *Deutschunterricht und Germanistikstudium im fremdsprachigen Ausland* in Helbig et al. 2001.

¹⁰ Einen ausführlichen Überblick zu Lehrerforschung und Lehrerwissensforschung geben Sckocker-v. Dittfurth 2000 und Duxa 2001

Unterrichtstechniken“ (Duxa [im Druck]) im Sinne von MeisterIn und Lehrling die tragende Rolle. Die nicht so erfahrenen Lehrenden beobachten und imitieren einen erfahrenen Lehrer oder eine Lehrerin. So werden modellhafte Verfahrensweisen unter Anleitung von ExpertInnen mehr oder weniger übernommen. Die richtige Art und Weise zu unterrichten wird in Form von Handlungsanweisungen und Rezepten vermittelt. Dies kann zu Stagnation in der Unterrichtspraxis und der eigenen professionellen Entwicklung führen, aber auch zu großer Verunsicherung, wenn die Transferversuche in anders gearteten Unterrichtssituationen mit hohem Handlungsdruck nicht gelingen und keine Strategien zur Bewältigung von Dilemmasituationen vorliegen (vgl. ebd.).

Geht es dem handwerklichen Ansatz vor allem um modellhafte Verfahrensweisen des Praktikers, sind für den akademischen Ansatz die theoretischen Überlegungen und empirischen Analysen der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen von Bedeutung. Grundannahme bei diesem Ansatz ist, dass das für Lehrende relevante Wissen und die Problemlösungen vorwiegend außerhalb der Handlungszusammenhänge der Lehrenden erzeugt werden, anschließend mit Hilfe der Didaktik den Lehrenden vermittelt werden, um dann von ihnen in die Praxis umgesetzt zu werden (vgl. Legutke 1995b:4). Diesem Denken entspricht in der Fortbildungspraxis

„in der Regel eine dreischrittige Vermittlungsform:

- Vortrag durch einen ausgewiesenen Experten
- die anschließende Diskussion und
- die erwartete praktische Umsetzung der neuen Erkenntnisse durch die Lehrenden“

(Legutke 1999:7)

Wie Legutke feststellt, wird trotz Kritik von vielen Seiten auch heute häufig noch in der LehrerInnenfortbildung nach diesem Modell gearbeitet. „Auch wenn derartige Konzepte in den letzten Jahren immer wieder kritisiert worden sind, ist die klassische Trias keineswegs aus der Fortbildungspraxis verschwunden. Professionalisierung von Deutschlehrenden wird nach wie vor in vielen Teilen der Welt allein als Wissenstransfer betrieben.“ (Legutke 1999:7). Die Lehrenden müssen sozusagen auf den neuesten Stand der Wissenschaft gebracht werden. Das Wissen, das LehrerInnen durch ihre Alltagspraxis mitbringen, wird implizit entwertet, da es nicht den Modellen entspricht. Auf der Seite der Lehrenden wird die Bereitschaft, sich mit Neuem auseinander zu setzen, dadurch nicht größer, sondern erschwert. So kann diese Art der Fortbildung das Theorie-Praxis-Gefälle nicht beseitigen und der Dialog zwischen Wissenschaft und Unterricht kann sich nicht entwickeln (vgl. Ehlers/Legutke 1998:13).

Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Ansätzen ist, dass das LehrerInnenhandeln als defizitär angesehen wird und die Lehrenden infolgedessen auf die Rolle von Imitatoren von Modellen und AnwenderInnen von neuen theoretischen Konzepten reduziert werden (vgl. Schocker-v. Ditfurth 1992:94ff, Legutke 1999:7). Für beide Ansätze gilt, was Mathur im Folgenden anschaulich darstellt:

"It functions roughly the following fashion:

- 'Learn the latest theories'
- 'Now look at the applications of (the best) theory'
- 'According to it the existing methods and materials have these defects and therefore we should use these new materials and methods'
- 'Now watch carefully. I am going to show how it can be done: I will ask you some questions later so pay attention to what I do and say'
- 'Now you do it: I will observe and make comments'
- 'Good try. Keep practising'

(Mathur 1990:1 nach: Schocker-v. Ditfurth 1992:96)

3.2.2. Neuere Ansätze zur LehrerInnenfortbildung

Die neueren Fortbildungsansätze, die auf Forschungen aus der Erwachsenenpädagogik zum LehrerInnenwissen basieren, arbeiten nicht mehr mit der oben beschriebenen Defizit-These, sondern mit einer Differenz-These. Ihr liegt die Auffassung zugrunde, dass Lehrerwissen praktisches und persönliches Wissen ist, das aus unterschiedlichen Zusammenhängen wie Ausbildung, Lernbiographie, Alltagserfahrungen im Unterricht, Fortbildung etc. entstanden ist und entsteht. Dieses Wissen kann nicht an wissenschaftlich erzeugtem Wissen über Unterricht gemessen werden. Vielmehr stehen beide Wissensformen gleichwertig nebeneinander und können nicht substituiert werden (vgl. Terhart 1993:94ff sowie Legutke 1995b:4). In diesem Sinne hat Fortbildung nicht die Aufgabe, Defizite zu beheben, sondern in einen Dialog über Unterricht zu treten, bei dem sich die Dialogpartner aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam bemühen, fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse besser zu verstehen und zu verbessern (vgl. Legutke 1995b:4). Diesen Einsichten und Auffassungen verpflichtet sind die im Folgenden dargestellten Ansätze zur LehrerInnenfortbildung, die sämtlich auf einen längerfristigen Fortbildungszeitraum ausgelegt sind.

3.2.2.1. Erfahrungs- und handlungsorientierte Ansätze

Das Ziel beim erfahrungs- und handlungsorientierten Lernen ist, auf der Basis von eigenen Erfahrungen neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu erproben, um so durch

eigenes Erleben neue Handlungskompetenzen für den Unterricht aufzubauen (vgl. Schocker-v. Ditfurth 1992, Ehlers/Legutke 1998). Dem liegt die Erkenntnis darüber zugrunde, dass es nicht genügt, in einer Aus- oder Fortbildung neues Wissen und neue Erkenntnisse zu vermitteln, um veränderte Handlungsprozesse zu erreichen (vgl. Wahl 1991). „Erfahrungslernen ist ein Konzept, das durch die Nähe und den unmittelbaren Kontakt zum Phänomen sowie das Tun bzw. Handeln mit dem Phänomen charakterisiert ist. Lernen wird als Prozess angesehen, der in Erfahrung gründet, in dem Wissen aus Erfahrung gewonnen und durch Erfahrung verändert wird.“ (Ehlers/Legutke 1998:14).

Darüber hinaus wird von Vertretern dieses Ansatzes immer wieder die Rolle der Reflexion hervorgehoben, um mit deren Hilfe neue Handlungskompetenzen zu entwickeln. Schocker-v. Ditfurth (1992:105f) legt diese Forderung nach Reflexion im Folgenden dar:

"Fortbildung muß darüberhinaus (sic) eine Reflexion des Erlebten in verschiedener Hinsicht ermöglichen:

1. ein Bewußtmachen und kritisches Bewerten
2. der durch eine erlebte Innovation ablaufenden 'inneren Prozesse' hinsichtlich dessen, was sie an positiven und negativen Erlebnissen, Veränderungen usw. auslösten,
3. der Konsequenzen für den je spezifischen Anwendungskontext sowie
4. der theoretischen Prinzipien, die Materialien und Methoden zugrunde liegen.

Nur dann können die geforderten Einstellungsveränderungen angebahnt [...] werden."

Bei Fortbildungen, die auf diesen Ansätzen beruhen, werden also Situationen geschaffen, in denen es möglich ist, dass LehrerInnen auf dem Wege der Selbsterfahrung Lehr- und Lernkontexte untersuchen, beobachten und erforschen. Die Annahmen über Lernen und Lehren, die aus diesen Erfahrungen und Beobachtungen resultieren, werden im Anschluss daran auf dem Hintergrund der professionellen Praxis reflektiert und kritisiert. Darauf aufbauend werden Anwendungen für den alltäglichen Unterricht erarbeitet. (vgl. Legutke 1995b:9)

Für die Fortbildungspraxis bietet sich das **SERA** – Modell von Legutke (1995b:8ff) an, bei dem die drei Phasen **S/E** – Simulation/Erfahrung, **R** – Reflexion, **A** – Anwendung zusammen gehören und das so den zyklischen Ansatz des Erfahrungslernens zeigt.

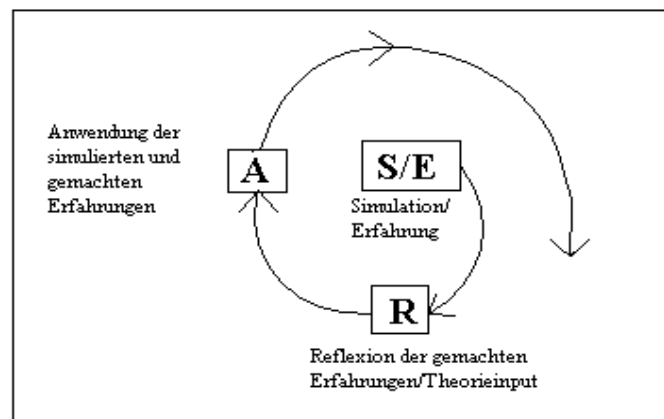


Abbildung 1: Das SERA-Modell (Legutke 1995b:10)

Die im Folgenden beschriebenen Phasen wurden der untersuchten Fortbildungsveranstaltung zu Grunde gelegt, so dass die Analyse zeigen wird, ob und wie dieses Modell für LehrerInnenfortbildungen mit sehr heterogenen Zielgruppen wie in Mexiko (vgl. Kapitel 1.5.) anzupassen ist.

1. Phase: **S/E** – Simulation/Erfahrung

In dieser Phase werden Situationen geschaffen, bei denen die LehrerInnen als Lernende handeln können und so Lernkontexte durch Simulationen und Rollenspiele selbst erleben und untersuchen können. Durch das Übernehmen der Rolle eines Lernenden wird den LehrerInnen die Möglichkeit gegeben, Erfahrungen, die ihre LernerInnen machen, zu antizipieren. Die FortbilderInnen übernehmen die Rolle der Lehrenden und können so diese Erfahrungen im jeweiligen Rollenspiel vorführen. Natürlich sind LehrerInnen andere LernerInnen als die Lernenden im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen. Diesen Unterschied gilt es also in der Fortbildungssituation bei der Themenauswahl und den Aufgabenstellungen zu beachten.

2. Phase: **R** – Reflexion/Theorie

Der Selbsterfahrung folgt eine Phase der Reflexion, in der die Erfahrungen und das Vorgehen analysiert, hinterfragt und in vorhandene Wissensbestände eingeordnet werden. Offene Fragen werden diskutiert und öffnen den Weg für einen Theorieteil, der der Vertiefung dient. Dieser kann durch ein Referat der FortbilderInnen, das sich an den Fragen der TeilnehmerInnen orientiert und evtl. visuell unterstützt wird, bestritten werden oder durch die Erarbeitung eines Lesetextes in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.

3.Phase: A – Anwendung

In der Anwendungsphase werden die reflektierten Erfahrungen und neu gewonnenen Erkenntnisse konkret umgesetzt, wobei Anwendung nur in Form von antizipiertem Unterricht erfolgen kann. Sie kann durch Planung und Präsentation von Unterrichtseinheiten und Unterrichtsvorschlägen, die mit Kollegen in Gruppen erarbeitet werden, oder durch Formen von *micro-teaching* durchgeführt werden. Hier können FortbilderInnen und TeilnehmerInnen die Rolle der LernerInnen übernehmen, die TeilnehmerInnen müssen jedoch die Konsequenzen aus der Simulationserfahrung für den späteren Unterricht ziehen. Das so erarbeitete Material, das im eigenen Unterricht dann erprobt wird, kann im Idealfall Ausgangspunkt einer neuen Fortbildungsveranstaltung sein.

3.2.2.2. Der Lehrer als Forscher

Diesem Ansatz liegt die Aktionsforschung (vgl. Altrichter 1990, Altrichter/Posch 1998) oder *action research* aus dem anglo-amerikanischen Raum (z.B. Freeman 1998) zu Grunde. Die LehrerInnen wenden sich forschend dem eigenen Unterricht zu und können so untersuchend und gestaltend dort ansetzen, wo sie etwas verbessern möchten. Fortbildung als Aktionsforschung setzt somit an Fragestellungen aus der eigenen Praxis an und will sowohl das Wissen über die untersuchte Praxis als auch diese Praxis selbst weiterentwickeln. Sie ist gekennzeichnet durch längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen, in deren Verlauf Handlungen in der Praxis untersucht und reflektiert werden. Hieraus entstehen neue Möglichkeiten für das Handeln, das in der Folge wiederum einem Reflexionsprozess unterzogen wird (vgl. Altrichter/Posch 1998:14ff). Externe KursleiterInnen, FortbilderInnen und WissenschaftlerInnen nehmen in diesem Fortbildungs- und Forschungskontext lediglich die Rolle von BeraterInnen ein, während die LehrerInnen ermutigt werden, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zu veröffentlichen (vgl. Altrichter/Posch 1998). Eine Schwäche dieses Ansatzes besteht in der „Gefahr des Kreisens im Eigenen und in Erfahrungsblindheit[,] [...] wenn nicht durch Außeninstanzen andere Sichtweisen und alternative Lösungsmöglichkeiten sowie Theorieangebote eingebracht werden.“ (Ehlers/Legutke 1998: 20). Des Weiteren ist anzumerken, dass Aktionsforschung mit einem erheblichen Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden ist, nicht in alle Kontexte eingebunden werden kann und es einer organisatorischen Unterstützung von Seiten der Institution bedarf, um die Bereitschaft aufrechtzuerhalten, Aktionsforschung über längere Zeit durchzuführen (vgl. Ehlers/Legutke ebd., vgl. auch Duxa [im Druck]). Aus diesen Gründen ist Aktionsforschung innerhalb der LehrerInnenfortbildung im mexikanischen Kontext, wie er in Kapitel 1 beschrieben wurde, schwer durchzuführen.

3.2.2.3. Subjektive Theorien als Ansatz für Fortbildungskonzepte

Einen weiteren Ansatz für Fortbildungsmaßnahmen findet man in Veranstaltungen, die auf dem Forschungsansatz zur Ergründung der subjektiven Theorien/Kognitionen von LehrerInnen beruhen. Eine subjektive Theorie ist ein „komplexes Konstrukt, das in der individuellen Erfahrung und dem subjektiven Wissen verankert ist.“ (Kallenbach 1996:36). Bei den subjektiven Theorien von LehrerInnen handelt es sich demnach um Konstrukte aus Wissen, Einstellungen, Gefühlen, Absichten usw., die die Personen aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen im ausgeübten Lehrerberuf und aufgrund der Bewertung ihrer Erfahrungen gebildet haben (vgl. Caspari 1998:124). In den Forschungen, die sich auf das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“¹¹ stützen, wird mit hohem methodischen Aufwand versucht, „Einblick in subjektiv erlebte und gedeutete Alltagswirklichkeit von Lehrern zu gewinnen, um Lehrerhandeln zu verstehen, zu prognostizieren und zu verbessern und den Zusammenhang zwischen Subjektiven Theorien und erfolgreichem Lehrerhandeln aufzudecken“. (Ehlers/Legutke 1998:20). In den Fortbildungen werden also die Sichtweisen der TeilnehmerInnen als selbständiges Thema aufgedeckt, formuliert und behandelt. Sie unterscheiden sich damit von Fortbildungen, die sich auf erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen stützen und in denen diese Sichtweisen zwar im Seminarverlauf berücksichtigt, nicht jedoch als Gegenstand artikuliert werden.

Allerdings sind bei diesem Ansatz eine Reihe von Kritikpunkten anzumerken, die dieses Fortbildungskonzept für den mexikanischen Kontext als äußerst schwierig zu realisieren erscheinen lassen. Bei der Erhebung und Ermittlung handlungsleitender Kognition haben methodische Fragen einen sehr großen Stellenwert. Fraglich ist, welche FortbilderInnen über das nötige methodische und analytische Instrumentarium und die Möglichkeiten verfügen, subjektive Theorien in der Fortbildungsveranstaltung zu erschließen und zu integrieren. Darüber hinaus birgt die weitgehende Beschränkung auf die Innensicht der Lehrenden die Gefahr, dass weitere kontextbezogene Faktoren, die ebenso das Handeln bestimmende Größen darstellen, nicht berücksichtigt werden (vgl. Ehlers/Legutke 1998:20).

¹¹Eine Einführung zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien bei Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988

3.3. Weitere Überlegungen zu fortbildungsrelevanten Fragen und angrenzender Forschung

Im Folgenden werden einige Punkte diskutiert, die bei der Planung von Fortbildungsveranstaltungen zu bedenken sind.

3.3.1. Berufs- und Biographieforschung

Aus Studien zur Berufsforschung wird deutlich, dass Lehrende in verschiedenen Phasen ihrer professionellen Entwicklung ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Ansprüche an LehrerInnenfortbildung haben. BerufsanfängerInnen sind weniger an Exploration ihrer eigenen Praxis als an Konsolidierung interessiert, wohingegen Lehrende mit langer Berufserfahrung eher eine Revitalisierung ihres Berufsalltags suchen. Fortbildungsdidaktik sollte dies schon in der Planungsphase verstärkt berücksichtigen, um so die Bereitschaft der Lehrenden, sich auf Neues einzulassen, zu fördern (vgl. Ehlers/Legutke 1998:23, Legutke 1999:8, Dirks 1999).

Erkenntnisse aus der Biographieforschung weisen darauf hin, dass die Art und Weise, wie LehrerInnen unterrichtet wurden, einen erheblichen Einfluss auf das eigene Unterrichten hat. Darauf aufbauend wird für die Lehreraus- und -fortbildung eine Selbstreflexionsarbeit gefordert, die diese biographischen Faktoren systematisch aufarbeitet, um so handlungsleitendes Orientierungswissen zu erforschen. Dieses Ergründen und Durcharbeiten von Schulerinnerungen sowie das Erzählen von Lerngeschichten und Lernerfahrungen und anderer biographischer Elemente sollen zukünftige Handlungsweisen verändern (vgl. Ehlers/Legutke 1998). Auch wenn betont wird, dass bei der biographisch-narrativen Selbstforschung keine psychotherapeutischen Ziele verfolgt werden, ist jedoch die Abgrenzung von persönlicher und beruflicher Biografie schwierig, so dass dieser Weg leicht in therapeutische Arbeit führen kann (vgl. Ehlers/Legutke 1998:23), für die FortbilderInnen in der Regel nicht ausgebildet sind.

3.3.2. LehrerInnenfortbildung und Sprache

Häufig ist die LehrerInnenfortbildung in zielsprachenfernen Ländern für Deutschlehrende die einzige Möglichkeit, über ihren eigenen Deutschunterricht hinaus Deutsch zu hören und zu sprechen und so die eigene sprachliche Kompetenz zumindest zu erhalten (vgl. Legutke 1995:10). Es wird vielfach angenommen, dass durch den konsequenten Einsatz der Fremdsprache in der LehrerInnenfortbildung sprachliche Kompetenzen gefördert werden.

Obgleich dies ein wichtiger Grund ist, die Fortbildungen in der Zielsprache durchzuführen, muss dieses Verfahren dennoch als problematisch angesehen werden, wie auch aus den Ergebnissen der Studie sichtbar wird (vgl. Kapitel 11). Bei sprachlich weniger kompetenten LehrerInnen ist die Gefahr groß, dass die Bereitschaft zu spontanen Diskussionsbeiträgen eingeschränkt wird und so eventuell konstruktive und wichtige Beiträge nicht eingebracht werden. Zudem haben die Lehrenden ihre didaktisch-methodische Ausbildung oft in der Muttersprache durchlaufen und verfügen folglich vielfach nicht über die Sprachhandlungsmittel und Bezeichnungsmittel, um an Gesprächen über Lehr- und Lernprozesse, Materialerstellung und andere Inhalte der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung teilzunehmen (vgl. Legutke 1995 sowie Ehlers/Legutke 1998:28). Infolgedessen muss für die Durchführung von LehrerInnenfortbildungen in zielsprachenfernen Ländern jeweils überlegt werden, ob die Fortbildung in der Zielsprache oder bilingual stattfinden soll, sollten die FortbilderInnen die Landessprache beherrschen. Dieses Thema wird anhand der Ergebnisse der Untersuchung in Kapitel 11 weitergehend behandelt.

3.3.3. Zur Evaluation von LehrerInnenfortbildung

Fortbildung zielt immer auf Verbesserungen und muss daran gemessen werden, welche Auswirkungen sie auf die Praxis, also die Unterrichtswirklichkeit von FremdsprachenlehrerInnen hat und infolgedessen auf den Lernerfolg bei den LernerInnen. Um diese Auswirkungen verfolgen zu können, sollte Evaluation bereits Bestandteil der Konzeption von Fortbildung sein (vgl. Meyermann 1999:65). Werden die einzelnen Schritte von Evaluationen offen durchgeführt, erfüllen sie auch Reflexionsfunktionen (vgl. Schocker-v. Ditfurth 1992:73). Dabei kann sich Evaluation „auf die Inhalte von Fortbildung beziehen, auf den Prozess, auf das Lernergebnis oder auf den Transfer von Gelerntem.“ (Ehlers/Legutke 1998:24). Meyermann unterscheidet für die LehrerInnenfortbildung zwischen (1) *Kontextevaluation*, deren Ziele die Festlegung eines Themas und die Erarbeitung eines Konzeptes für die Fortbildung darstellen; (2) *Inputevaluation*, durch die Inhalt und Material vorstrukturiert und die Seminardidaktik überlegt wird; (3) *Prozessevaluation*, deren Aufgabe in der Reflexion der inhaltlichen Arbeit, der Gruppenprozesse und des eigenen Lernprozesses besteht; (4) *Produktevaluation*, bei der geprüft wird, ob die gesetzten Ziele auf Seiten der TeilnehmerInnen und FortbilderInnen erreicht wurden; (5) *Transferevaluation*, durch die die längerfristige Wirksamkeit von Fortbildung untersucht wird. Dies bedeutet zu erforschen, ob neue Erfahrungen, Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten im Unterrichtsalltag umgesetzt

werden (Meyermann 1999:66ff). Transferevaluation stellt eine äußerst wichtige, aber auch schwierige und aufwändige Form der Evaluation dar, die noch viele Fragen unbeantwortet lässt. Es muss untersucht werden, in welchen Bereichen (LehrerInnenhandeln, Schülerhandeln, Lehrsituationen, Institution etc.) sich Auswirkungen der Fortbildungsmaßnahmen festmachen lassen, wann man diese Auswirkungen messen kann und wie man sie messen kann, da Lerneffekte meist nur über längere Zeiträume hinweg sichtbar werden. So gilt, was Mutzeck 1988 schon feststellte, immer noch, dass es hinsichtlich der Entwicklung einer Transfertheorie innerhalb der Forschung zur Fortbildung noch viele offene Fragen gibt (vgl. Ehlers/Legutke 1998:24ff).

3.4. Implikationen für die konkrete Fortbildungsveranstaltung

Für die Fortbildungsveranstaltung „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ wurde ein erfahrungs- und handlungsorientierter Ansatz gewählt, da das Prinzip - auf der Basis der eigenen Erfahrungen neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln - auch bei einer kürzeren Fortbildung, wie der in Mexiko-Stadt, zum Tragen kommen kann, obwohl idealerweise mit diesen Ansätzen der Fortbildung während eines längeren Fortbildungszeitraum gearbeitet werden sollte. Des Weiteren bietet der Ansatz durch die oben beschriebene Rolle der Reflexion und Anwendung die Möglichkeit, theoretische Inhalte zu bearbeiten und damit unterrichtsnah zu experimentieren, in dem z.B. Unterrichtsvorschläge erarbeitet werden. Das Seminar wurde, mit leichten Veränderungen in der S/E-Phase, nach dem SERA-Modell (vgl. Kapitel 3.2.1.2.) konzipiert, da sich mit ihm ein Seminar sehr teilnehmerorientiert, praxisnah, flexibel und unter Einbeziehung der unterschiedlichen Sozialformen gestalten lässt. In der S/E-Phase werden nicht die vorgeschlagenen Rollenspiele oder Simulationen durchgeführt, sondern eine Selbsterfahrung, bei der die TeilnehmerInnen ihre eigenen Erfahrungen reflektieren. In Kapitel 5 werden die einzelnen Arbeitsphasen des Seminars ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 5.5.).

Das Seminar war zeitlich sehr begrenzt und stand nicht in einer kontinuierlichen Fortbildungsreihe einer Institution. Ausbildungs- und Fortbildungsfunktion waren wie in Abschnitt 3.1.3.3. beschrieben, vermischt, so dass man in stärkerem Maße vor das Problem der Heterogenität des Teilnehmerkreises hinsichtlich der Sprach- und Fachkompetenz gestellt war und Teilnehmerorientierung und Flexibilität von großer Bedeutung waren. Durch das wichtige Element der Selbsterfahrung können sich alle TeilnehmerInnen aktiv in das Seminar einbringen. Die einzelnen im Seminar gemachten Erfahrungen werden vor dem Hintergrund

des individuellen Wissens und der jeweiligen Berufserfahrung analysiert und reflektiert. So können auch verschiedene Bedürfnisse, die durch unterschiedlich lange Lehrerfahrung vorliegen, zumindest ansatzweise in die Seminargestaltung einbezogen werden. Dies ist wichtig, da die Auswertung des Fragebogens in Kapitel 5 zeigt, dass auch in dem konkreten Seminar bei den TeilnehmerInnen sehr unterschiedliche Lehrerfahrungen vorlagen (vgl. Kapitel 5.3.). Darauf aufbauend und durch den „Theorie-Input“ kann neues Wissen gewonnen werden.

Die Theoriephase gibt die Gelegenheit, einen Anschluss an den akademischen Fortbildungsansatz (vgl. Duxa [im Druck]) herzustellen, so dass TeilnehmerInnen, die bislang nur traditionell fortgebildet oder ausgebildet wurden, auch Vertrautes wiederfinden können. Im Sinne der Teilnehmerorientierung wurde Deutsch als Seminarsprache gewählt. Jedoch konnte aufgrund der sehr unterschiedlichen Sprachkompetenz der TeilnehmerInnen sowie des engen Zeitrahmens kein deutscher Fachtext erarbeitet oder ein theoretisches Referat auf Deutsch gehalten werden. Die Unterschiede bezüglich der Sprachkompetenz setzte ich aufgrund der mexikanischen Situation, wie sie in Kapitel 1 beschrieben wurde (vgl. Kapitel 1.4.1.), bei der Seminarplanung voraus und wurde durch die Auswertung des Fragebogens in Kapitel 5 bestätigt (vgl. Kapitel 5.3.) Der Theorie-Input erfolgte infolgedessen durch ein Unterrichtsgespräch im Plenum, bei dem über gezielte Fragen der Kursleiterin und Diskussionsbeiträge der TeilnehmerInnen sowie durch die Präsentation und das gemeinsame Durcharbeiten von Aufgaben der theoretische Stoff erarbeitet wurde (vgl. Kapitel 5.5. und 7.2.).

Durch das anschließende Experimentieren mit und die Anwendung auf Unterrichtsmaterialien und die Reflexion darüber, wie es in Kapitel 5.5. beschrieben und in Kapitel 9.3. analysiert wird, können (hoffentlich) Handlungen und Dispositionen verändert werden, zumindest können Wahrnehmungen und Sichtweisen auf sich selbst und die Welt verändert werden (vgl. Ehlers/Legutke 1998:27). Bei der konkreten Veranstaltung gab es allerdings nicht die Möglichkeit, die erarbeiteten Unterrichtsmaterialien im alltäglichen Unterricht zu erproben und dies wieder als Ausgangspunkt einer weiteren Fortbildung zu nehmen, wobei ein solches Vorgehen bei Fortbildungen außerhalb einer Fortbildungsreihe, wie sie in außereuropäischen Ländern häufig stattfinden, selten möglich sein wird.

In die Seminarplanung wurden verschiedene Phasen der Evaluation mit einbezogen. Im Vorfeld stand eine Kontextevaluation sowohl durch die Befragung von möglichen TeilnehmerInnen und die Befragung der Abteilungsleiterin in Mexiko-Stadt als auch durch

die Auswertung meiner eigenen Erfahrung als Abteilungsleiterin und Fortbilderin an einer anderen Universität in Mexiko. Nach der Bestimmung der Ziele und der Struktur des Seminars fand zu Beginn eine Inputevaluation mit Hilfe eines Fragebogens statt. Eine Prozessevaluation im Sinne von Meyermann (1999:67) sollte am Ende des ersten Tages mit Hilfe eines „Gruppenthermometers“ durchgeführt werden, wurde dann aber aus zeitlichen und technischen Gründen unterlassen.

Darüber hinaus wird durch die Fallstudie eine detaillierte Prozessevaluation vorgenommen, die Rückschlüsse auf die Gestaltung weiterer Fortbildungsseminare im Bereich Landeskunde und interkulturelles Lernen geben soll, und bei der die Gruppenprozesse analysiert und interpretiert werden (vgl. Kapitel 6, 8 und 9), und so Aufschluss darüber geben kann, wie sehr heterogene Gruppen arbeiten und wie diese Gruppenarbeit verbessert werden kann.

Eine abschließende Produktevaluation fand durch vorbereitete Fragen am Ende des Seminars statt (vgl. Kapitel 10). Auf eine Transferevaluation wird aufgrund der organisatorischen Zwänge verzichtet (vgl. Kapitel 3.3). Hierzu wäre eine weitere Fallstudie ein Desiderat, um neben den Prozessen in der Fortbildungsveranstaltung auch die Wirkungen im Unterrichtsalltag feststellen zu können.

4. Der Forschungsansatz – die Forschungsmethoden

Die vorliegende Arbeit untersucht die Konstruktion und Verarbeitung von Bildern und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum in den Gruppendiskussionen einer LehrerInnenfortbildung sowie die dabei stattfindenden Lehr- und Lernprozesse. Das Instrumentarium zur Erforschung von Lehr- und Lernprozessen liefern die Methoden der qualitativ-empirischen Forschung und das Forschungsparadigma einer Fallstudie. Die Analyse der Bilder und die Bestimmung der Themen im Gespräch erfolgt durch die Themendefinition der linguistischen Kommunikationsanalyse, die in Kapitel 6 erläutert wird. Wie die Bilder verarbeitet werden, wird durch die Analyse von Aufgabentypen in Kapitel 8 und durch die Analyse von Adaptionsverfahren in Kapitel 9 untersucht. Im Folgenden wird eine Einordnung der Untersuchung innerhalb der qualitativen Forschung vorgenommen. Anschließend werden die verwendeten Erhebungs- und Analyseverfahren beschrieben.

4.1. Qualitativer Forschungsansatz

Die qualitativen Forschungsmethoden haben sich in den letzten 20 Jahren u.a. in den Sozial-, Erziehungs- und Sprachwissenschaften sowie der Sprachlehrforschung und der Fremdsprachendidaktik etabliert und sind mittlerweile weitgehend akzeptiert. Sie sind zu einem ‚normalen‘ Segment im Spektrum der sozial-, erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Forschungsmethoden geworden. Wichtig für diese Entwicklung war, dass qualitative Methoden nicht einfach nur propagiert, sondern in den verschiedenen Forschungsfeldern der jeweiligen Wissenschaften erfolgreich praktiziert worden sind (vgl. Terhart 1997:27). Das Ziel qualitativ-empirischer Forschung ist das Verstehen von Prozessen. Entscheidend hierbei ist die möglichst gegenstandsnahe, ganzheitliche und kontextgebundene Beschreibung und Erfassung der jeweiligen Untersuchungsfelder, wobei diese Eigenschaften in enger Verbindung mit den Bedeutungen stehen, die sie für die in diesem Feld handelnden Personen haben (vgl. ebd.). Wesentliche Kennzeichen qualitativer Forschung sind „die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie (...) [die] Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis.“ (Flick 1995:13).

Qualitativ-empirische Forschung strebt keine verallgemeinerbaren Ergebnisse aus repräsentativen Stichproben zur Belegung eines vor der Untersuchung bestimmten Merkmals an. Qualitativen Studien geht es vielmehr, wie es Schocker- v. Ditfurth (2001:106) darlegt, ausdrücklich um einen „Situationsbezug [...], da ihnen an einem Verständnis dessen gelegen

ist, was eine spezifische Gruppe in einem konkreten Kontext auszeichnet. Der Geltungsbereich einer Studie und damit auch der Grad ihrer Generalisierung wird deshalb zunächst von der Vergleichbarkeit der Kontexte abhängen, für die die Ergebnisse der Studie herangezogen werden“. Nicht allgemein gültige Ergebnisse stehen also im Mittelpunkt, sondern Ergebnisse, die in bestimmten parallelen Kontexten relevant sind. Die genaue Darlegung des Kontextes und der Bedingungen der Studie ist demnach ein wichtiges Gütekriterium (vgl. Schoker-v. Ditfurth 2001:107).

4.2. Einordnung der Studie innerhalb der qualitativen Forschung

Nähe zur ethnografischen Feldforschung

Die Studie trägt Züge der ethnografischen Feldforschung, da sie nicht auf den speziellen, auffälligen Fall ausgerichtet ist, sondern sich mit einem in der Lehrerfortbildung ‚alltäglichen‘ Thema und einer ‚alltäglichen‘ und gewohnten Form der Fortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache befasst. Ethnografische Feldforschung interessiert sich ausdrücklich für das Alltägliche, Gewöhnliche und Wiederkehrende und will für Handlungspraktiken sensibilisieren, die aufgrund ihrer Selbstverständlichkeit leicht aus den Reflexionen und Analysen ausgeblendet bleiben. (vgl. Friebersthäuser 1997:510). Darüber hinaus schlägt Hu vor, Untersuchungen, die „Lehren und Lernen von Fremdsprachen nicht nur als individuelle, mentale Prozesse verstehen, sondern vor allem auch als soziales Handeln in Institutionen sowie in historischen, (macht-)politischen und kulturellen Zusammenhängen forschungsmethodisch explorativ aber auch reflektiv angelegt sind.“ (Hu 2001:32), im Kontext der Fremdsprachenforschung unter ethnografische Forschung einzuordnen. Um selbstverständlich scheinende Handlungen und Zusammenhänge beschreiben und verstehen zu können, werden in der Ethnographie die unterschiedlichsten Datenquellen, die qualitativ und auch quantitativ sein können, zur Analyse herangezogen, immer wieder trianguliert und validiert (vgl. Friebersthäuser 1997:505). So kann der Gegenstand durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Datenquellen aus verschiedenen Blickwinkeln erfasst werden.

In der vorliegenden Studie wurden dazu die verschiedenen Phasen der Fortbildungsveranstaltung wie Plenumsphasen und Gruppenarbeiten durch Tonbandaufzeichnungen festgehalten und anschließend in Textform übertragen. Diese Texte und alle Produkte, die im Seminar entstanden sind, wie Collagen, Arbeitspapiere und Unterrichtsvorschläge, wurden zur Analyse und Auswertung in den Kapiteln 6 bis 11 herangezogen. Durch den Einsatz von Fragebögen und die Quantifizierung verbaler Daten, bei der die Häufigkeit einzelner

Aussagen in bestimmten Kontexten gezählt wurde (vgl. Kapitel 6.1.3.), flossen auch quantitative Daten in die Analyse ein.

Nähe zur Aktionsforschung

Altrichter definiert Aktionsforschung¹² in seiner sehr übersichtlichen Einführung in die Methoden der Aktionsforschung in Anlehnung an Elliott mit einem einfachen Satz:

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht diese zu verbessern.“ (Elliott 1981:1 nach Altrichter 1998:13)

Da ich als Forscherin bei der vorliegenden Untersuchung auch gleichzeitig Lehrerin, das heißt Fortbilderin bin und die ‚Absicht habe, Fortbildungspraxis zu verbessern‘, trägt das Forschungsdesign auch Züge einer Forschungssituation innerhalb der Aktionsforschung, die somit eine Möglichkeit und Strategie zur Beschreibung und Weiterentwicklung konkreter Unterrichtshandlungen darstellt.

Die konkrete Studie unterscheidet sich allerdings von typischen Aktionsforschungsprozessen, die durch längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen gekennzeichnet sind (vgl. Altrichter/Posch 1998:17). Aufgrund der speziellen Gegebenheiten konnten diese Zyklen bei der Untersuchung nicht durchgeführt werden. Die Fortbildungsveranstaltung ist partikular, fand so nur einmal statt und bildet eine abgeschlossene Einheit. Sie kann deshalb als Fall definiert werden, der mit Hilfe einer Fallstudie¹³ untersucht wird.

4.3. Fallstudien in der Fremdsprachenforschung

Im Sinne der qualitativen Forschung ist die vorliegende Fallstudie zur Lehrerfortbildung anwendungs- und entwicklungsorientiert, da sie einen Beitrag zur Verbesserung der gelebten Praxis leisten möchte, indem durch die Forschungsmethodik Probleme aus der Praxis aufgenommen werden, systematisch untersucht und wieder in die Praxis eingebracht werden (Müller-Hartmann/Schocker-v.Ditfurth 2001:4; vgl. Bausch/Krumm 1995:9-10). Somit steht sie auch in der „Tradition der erziehungswissenschaftlichen Fallstudien“. Durch den „ganzheitlichen, forschenden und verstehenden Ansatz des Zugangs zur ‚sozialen‘ Wirklichkeit“ soll durch sie das pädagogische Handeln in der Praxis nicht nur aufgezeigt werden, sondern möglicherweise auch verändert werden (vgl. Fribersthäuser 1997:510).

¹²Zur theoretischen Begründung der Aktionsforschung als Forschungsrichtung siehe Altrichter 1990

¹³Zur Abgrenzung zu Fallarbeit, Fallmethode etc. siehe Fatke 1997, Merriam 1997

Fallstudien sind deskriptiv und ermöglichen eine genaue Darstellung des Untersuchungsgegenstandes, der Handlungen und Bedingungen und ein Herausarbeiten der Bedeutungsstrukturen im Sinne einer „dichten Beschreibung“ (Geertz 1983), bei der es „nicht auf die Kohärenz einer Summe von Phänomenen (also die Quantifizierbarkeit), sondern die Genauigkeit im Detail, die der empirischen Vielfalt und Heterogenität von Phänomenen gerecht wird“, ankommt (Kelle 1997:201). Im Kontext der Fremdsprachenforschung wie auch anderer Lehr- und Lernkontexte bedeutet dies eine ganzheitliche und detaillierte Beschreibung von Unterrichtssituationen und Lehr-/Lernprozessen sowie deren Analyse und Interpretation. Dadurch wird eine Theoriebildung ermöglicht, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Praxis ergibt (vgl. Grau 2001:66 f).

Bei einer Fallstudie werden, wie Fatke darlegt, die Informationen über den Einzelfall wissenschaftlich analysiert und der „Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung [ge]setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist.“ (Fatke 1997:59f). So wird versucht, aus der detaillierten Analyse eines Einzelfalls, die Hinweise auf Typisches im Individuellen liefert, die theoretischen Erkenntnisse zu erweitern und zur Theoriebildung beizutragen (vgl. Fatke 1997:63).

Das Forschungsinteresse bei dieser Fallstudie zur Lehrerfortbildung liegt demnach nicht bei der Frage **warum**, sondern bei der Frage, **wie** die Prozesse im Seminar ablaufen (vgl. Kelle 1997:199), wie man sie interpretieren und verstehen kann und was diese Interpretation für die Entwicklung anderer Lehrerfortbildungen in ähnlichen Kontexten implizieren könnte. In den Kapiteln 6, 8 und 9 werden nach der Analyse und Interpretation dieser Prozesse Vorschläge für die Veränderung des Handelns aufgezeigt.

4.4. Konstruktion von Bildern

Bilder entstehen durch Wahrnehmung. Die Wahrnehmungspsychologie beschreibt Wahrnehmung als aktive Konstruktion des Verarbeitungsapparates, wobei die Verarbeitung neben den sensorischen Informationen auch auf frühere Erfahrungen mit der Wahrnehmungsumwelt und auf kulturell bedingte Einflüsse zurückgreift, aufgrund derer Hypothesen gebildet, Suchprozesse gesteuert und Reizinformationen verglichen werden (vgl. Kebeck 1994:174ff.).

Konstruktion wird in der vorliegenden Untersuchung in diesem Sinn und im Sinne der ursprünglichen Bedeutung von Entwurf, Bau, Aufbau des lateinischen *constructio* „Zusammenfügung“ verstanden. In Wahrig Deutsches Wörterbuch 1986 findet man unter *Konstruktion*: „Entwurf, Gefüge, Bau, Bauart, Aufbau ...[<lat. *constructio* „Zusammenfügung“...]“ (Hervorhebung im Original). Innerhalb des radikalen Konstruktivismus (u.a. Maturana 1982 und v. Glasersfeld 1996,) und dessen Vertreter in der Fremdsprachendidaktik (Wolff 1997 und Wendt 1996) wird Konstruktion ausschließlich als Konstruktion von individueller Wirklichkeit betrachtet. Die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik gründet auf dem Denkmodell des radikalen Konstruktivismus und kann nicht als Methode, sondern als „eine Konzeption des Lernens von Fremdsprachen gelten, aufgrund derer bestimmte Vorgehensweisen und unterrichtliche Arrangements als günstiger, andere als weniger geeignet erscheinen müssen.“ (Wendt 1996:11). Zugrunde gelegt wird die Annahme, dass jede Art von Wissen im Gehirn, das als selbstreferentiell gesehen wird, repräsentiert ist und so die Wirklichkeit eine Konstruktion des Gehirns ist. Diese Wirklichkeitskonstruktionen werden durch geistiges oder materielles Handeln ständig selbst erprobt (vgl. Wendt 1996:10). Die konstruktivistische Fremdsprachendidaktik zeigt nach Reinfried (1999) die folgenden methodischen Leitprinzipien: Handlungsorientierung; Lernerzentrierung als zentrales Prinzip, da nach Wolff (1997:47) das Lernen nur sehr eingeschränkt durch das Lehren beeinflusst werden könne; ganzheitliche Spracherfahrung und Bewusstmachung der Lernprozesse. Wobei Reinfried (1999:163) anführt, dass diese Unterrichtsprinzipien nicht ungewöhnlich seien, sondern dass es sich „im großen und ganzen um diejenigen vermittlungsmethodischen Tendenzen [handle], die derzeitig (zumindest in der fachdidaktischen Literatur) dominant sind und [...] sich immer mehr zu einer neuen (offenen) Methodenkonzeption verfestigen.“ Um innerhalb eines Forschungsdesigns, das der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik zuzuordnen wäre, die individuellen Konstruktionen von Wirklichkeit bei den LehrerInnen, zu untersuchen, müsste mit introspektiven Verfahren, z.B. Laut-Denk-Protokollen (vgl. Faerch/Kaspar 1987) gearbeitet werden. Diese Verfahren beruhen auf der Verbalisierung handlungsleitender Kognition, um Aufschluss über die ablaufenden Denkprozesse zu geben. Die ProbandInnen werden dabei aufgefordert, alles, was ihnen bei der Bearbeitung einer Aufgabe durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Die Auswertung der Daten beruht auf der Auswahl signifikanter Äußerungen für die zuvor gebildeten Hypothesen (vgl. Wendt 1996:91f).

In dieser Studie liegt das Augenmerk jedoch nicht auf der Untersuchung der individuellen Konstruktionsprozessen, sondern darauf, wie Bilder in einer Gruppendiskussion konstruiert

und verarbeitet werden und welche Lern- und Lehrprozesse dabei ablaufen, wobei das Ziel die Verbesserung der Fortbildungspraxis ist. Folglich ist eine möglichst ganzheitliche und genaue Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes, wie sie durch eine Fallstudie geliefert werden kann, nötig, um Veränderungen zu erzielen (vgl. 4.3.).

4.5. Die Untersuchung

Im Folgenden werden die Vorgehensweise und die eingesetzten Erhebungs- und Analyseverfahren in der Fallstudie beschrieben.

4.5.1. Die Rolle als Forscherin

Zu der Fortbildungsveranstaltung wurde ich als Fortbilderin eingeladen, so dass ich dort in einer Doppelrolle als Fortbilderin und Forscherin tätig war. Als Fortbilderin bin ich, wie es Altrichter für die Aktionsforschung formuliert, „in den Forschungsgegenstand persönlich involviert“, wodurch die Gefahr besteht, nicht die für Forschung charakteristische ‚Distanz‘ einhalten zu können und so eher zur Bestärkung und Bestätigung von herrschenden Vorurteilen als zu ihrer „kritischen Hinterfragung“ beizutragen (vgl. Altrichter et al. 1997:650). Altrichter legt allerdings weiter dar: „Dies ist nun eine echte Gefahr, die allerdings auch andere Forschungsrichtungen betrifft (vgl. z.B. das *going native* in der Ethnologie). Allein das Problem ist nicht durch physische Distanzierung zu lösen.“ Und er folgt Hameyers Argument:

„Situative Distanz ist nicht so sehr von faktischer oder räumlicher Distanz allein abhängig als vielmehr von der Fähigkeit, subjektive Distanz zu schaffen [...]. Zur situativen Distanz gehört auch, daß sie dauernd wieder überschritten wird. Diese Überschreitung bleibt aber im Bewußtsein.“ (Hameyer 1984:175 zitiert nach Altrichter et al. 1997: 650).

In einem Forschungsprozess, der Züge der Aktionsforschung aufweist, müssen „Überschreitungen“ der situativen Distanz folglich kontinuierlich reflektiert und dargestellt werden. Im Folgenden wird das z.B. in Kapitel 6 bei der Ermittlung der Themenbereiche (6.1.) und der Arbeit mit Collagen (6.3.) zu sehen sein.

Daneben fand eine weitere „Überschreitung“ der situativen Distanz statt, die ebenfalls immer im Bewusstsein bleiben muss. Ich war über Jahre auch Kollegin einiger TeilnehmerInnen und kenne sie von früheren Veranstaltungen oder Treffen. Auch in diesem Zusammenhang war es wichtig, die Beziehungen und die Denk- und Bewertungskategorien fortlaufend kritisch unter

die Lupe zu nehmen, denn wie für Forschende bei jeder wissenschaftlichen Beobachtung besteht die Gefahr auch für die Rolle als Fortbilderin und Forscherin im Ausland, dass sie

„unreflektiert ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungskategorien auf das Untersuchungsfeld übertragen und dadurch die Beobachtungen fehlinterpretieren. Interessanterweise kann dieser Fehler sowohl dann auftreten, wenn eine große Fremdheit zur untersuchten Kultur auf seiten des Forschenden besteht, aber auch, wenn der Untersuchungsgegenstand scheinbar bekannt und vertraut ist. Im ersten Fall kann das Beobachtete nur sehr schwer erfaßt und verstanden werden, man fühlt sich zum Beispiel inmitten einer Gruppe jugendlicher Fußballfans im Stadion wie ein Marsmensch, der weder Sprache noch Verhaltensweisen seiner Umgebung nachvollziehen kann. Im zweiten Fall besteht die Gefahr, daß man vorschnell die eigenen Erfahrungen, Emotionen und Interpretationen auf das Untersuchungsfeld überträgt und damit anderen Sichtweisen gegenüber nicht mehr offen ist“ (Friebertshäuser 1997:521f).

Der zweite Fall trifft auf mich in meiner Rolle als Forscherin zu, da ich die landestypische Situation der LehrerInnenfortbildung und somit das Feld sehr gut (oder vermeintlich sehr gut) kenne. Nach einem fünfeinhalb Jahre dauernden Aufenthalt in Mexiko war ich erst acht Monate vor Beginn des Seminars nach Deutschland zurückgekehrt. Während meines Aufenthalts arbeitete ich als LehrerInnenaus- und -fortbilderin und als Leiterin einer Abteilung für Deutsch als Fremdsprache an einer mexikanischen Universität. Auf der einen Seite halfen mir meine Kenntnisse der Aus- und Fortbildungssituation im Land sehr beim Verständnis der Geschehnisse während des Seminars und der Auswertung der Ergebnisse, auf der anderen Seite musste ich kontinuierlich dieser oben beschriebenen Gefahr entgegenwirken, indem Nähe, Distanz, Sichtweisen, Bewertung und Interpretationen immer wieder einer kritischen Reflexion unterzogen wurden.

Die Tatsache, dass ich als Fortbilderin und Forscherin tätig war, wurde vor Beginn des Seminars den TeilnehmerInnen bekannt gegeben, ebenso dass die Auswertung dieser LehrerInnenfortbildung „Interkulturelles Lernen und Landeskunde“ zu Forschungszwecken ausgewertet wird. Darüber hinaus wurden sie um ihr Einverständnis zur Audioaufzeichnung des Seminarverlaufs gebeten, wobei zugesichert wurde, dass sämtliche Personendaten anonymisiert würden. Es gab von Seiten der TeilnehmerInnen und der Institution, mit der diese Fragen schon im Vorfeld abgeklärt wurden, keine Einwände.

4.5.2. Datenerhebung

Aufzeichnung

Während der Fortbildungsveranstaltung wurden die Plenumsphasen sowie die Gruppenarbeitsphasen aller Gruppen, wie sie als Phasen 2-5 in Kapitel 5.5. ausführlich dargestellt sind, auf Tonträgern aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Die Phase 1 wurde nicht aufgezeichnet, da dort lediglich Namensschilder ausgeteilt und die Institutionen vorgestellt wurden, deren LehrerInnen anwesend waren (vgl. Kapitel 5.5.). Der erste Teil der Phase 2 wurde aus technischen und organisatorischen Gründen nicht aufgezeichnet (vgl. ebd.). So entstanden zu den Plenumsphasen jeweils eine Aufnahme und jeweils fünf Aufnahmen pro Phase mit Gruppenarbeit. Bei den Aufnahmen in den Gruppenarbeiten musste ich darauf vertrauen, dass die TeilnehmerInnen den gesamten Verlauf der Gespräche aufnahmen. Sie wurden gebeten, sich zu Beginn jeder Aufnahme kurz vorzustellen.

Verschriftlichung

Bei der Übertragung der mündlichen Texte in Schriftform wurden Fehler im Deutschen hinsichtlich Wortschatz und Grammatik nicht behoben, sondern so festgehalten, wie sie gehört wurden; spanische Einschübe wurden ebenfalls im Wortlaut wiedergegeben. Da die Verschriftlichung nicht gesprächsanalytischen Zwecken diente, wurden in manchen Fällen „äh's“, „nicht?“ und ähnliche Einschübe geglättet, um das Lesen der Textausschnitte zu erleichtern. Die Interpunktion wurde wie im deutschen Schriftsystem üblich vorgenommen, wodurch die Satzmelodie gekennzeichnet ist und der Text besser lesbar ist. Da die Studie eine rein didaktische Ausrichtung hat, bei der die Inhalte der Äußerungen untersucht werden und keine linguistischen Zwecke verfolgt werden, wurde bei der Transkription entsprechend funktional und wie im Folgenden beschrieben, vorgegangen.

Notation bei der Transkription

	zwei Personen sprechen zur gleichen Zeit
(?)	ein Wort unverständlich
(...?)	mehrere Wörter unverständlich
(lachen)	nichtsprachliche Handlungen
((Kommentar))	oder Übersetzung durch die Autorin
?:	SprecherIn ist nicht zu identifizieren

Fragebogen und Fragen zur Evaluation

Für die Erhebung der Sozialdaten der TeilnehmerInnen sowie für Angaben zu Unterrichtsverpflichtung, Lehrerfahrung, den unterrichteten Stufen, dem verwendeten Lehrmaterial, Informationsquellen und Erwartungshaltungen wurde ein Fragebogen entwickelt (siehe Kapitel 5.3.). Alle Aussagen zu den Lehrenden sind den Angaben zur Selbsteinschätzung dieses Fragebogens entnommen.

Für die Evaluation wurden Fragen entwickelt, die schriftlich beantwortet wurden und in Kapitel 10 ausgewertet werden.

Quantifizierung verbaler Daten

Bei der Analyse der Phase zwei und zur Analyse der Gesprächsteilnahme der einzelnen SprecherInnen in den verschiedenen Phasen wurden verbale Daten quantifiziert. Dazu wurden zum einen in Kapitel 6 die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter inhaltlicher Aspekte gezählt (vgl. Kapitel 6.3.), zum anderen wurde die Länge von Gesprächsbeiträgen in Kapitel 11.2. gemessen.

Arbeitsergebnisse der Gruppenarbeiten

Produkte, die in den einzelnen Arbeitsphasen in Gruppenarbeit entstanden, wurden in die Datenerhebung und -analyse mit einbezogen. Hierbei handelt es sich um Collagen und Folien, die für die Präsentationen in den Gruppen erarbeitet wurden. Bei den Collagen wurde das Vorkommen von Objekten, die einem bestimmten Themenbereich zuzuordnen sind, quantifiziert, die Texte auf den Folien wurden mit den Inhalten der Diskussionen in Beziehung gesetzt.

Anonymisierung

Alle mexikanischen und deutschen Namen wurden durch andere mexikanische und deutsche Namen ersetzt, um die Personen nicht auf Buchstaben oder Zahlen zu reduzieren. Ort, Zeit und Berufsbezeichnungen wurden nicht verändert. Konnte in einem Gespräch eine/r SprecherIn nicht identifiziert werden, wurde das durch ein Fragezeichen an Stelle des Namens kenntlich gemacht.

Authentizität

Das ständige Mitlaufen des Bandes und das dadurch erforderliche Austauschen der Kassetten kann eine gewisse Einschränkung der Spontaneität bei den Redebeiträgen zur Folge gehabt

haben. Im Allgemeinen hatte ich den Eindruck, dass der laufende Kassettenrecorder in allen Fällen ziemlich bald vergessen wurde. Die Ausnahme bildete eine Gruppe bei der ersten Gruppenarbeit; dort wurden in Form von Zusammenfassungen nur Ergebnisse der Diskussion aufgenommen und nicht der Verlauf der Diskussion, was zu einer gewissen Einschränkung des Datenmaterials im ersten Teil führte.

4.5.3. Datenanalyse

Auswahl

Nach der ersten Durchsicht der Daten hinsichtlich der Relevanz für die Fragestellung und hinsichtlich der Objektivität entschloss ich mich, für die Analyse und Auswertung hauptsächlich auf die Daten aus den Gruppenarbeiten zuzugreifen. In diesen Phasen war ich als Forscherin und als Seminarleiterin nicht präsent, außer wenn ich die Gruppen für einen kurzen Augenblick aufsuchte, um mich nach eventuellen Unklarheiten zu erkundigen. Die Behandlung der gegebenen Aufgaben in den Gruppen unterlagen einer sehr viel geringeren Einflussnahme durch mich als, naturgegeben, die Gespräche in den Plenumsphasen, die ich leitete.

Verfahren

Angelehnt an die „grounded theory“ von Glaser und Strauss (1998) erfolgte die Datenauswahl schrittweise nach ihrer Relevanz für den Fall. Die Daten wurden dabei nach bestimmten theoriegeleiteten Kriterien in Kategorien geordnet, codiert, neu sortiert und verglichen. Dieser Ablauf wurde in mehreren Durchgängen wiederholt. Die Kriterien ergaben sich aus der theoretischen Diskussion über die Inhalte der Landeskunde und des interkulturellen Lernens für die Phase 2 der Fortbildung (vgl. Kapitel 6) und aus der fachdidaktischen Diskussion zu Methoden des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und der LehrerInnenfortbildung für die Phasen 4 und 5 (vgl. Kapitel 8 und 9). Den Bezugspunkt für die Auswahlkriterien stellt dabei die sich entwickelnde Theorie dar, die aus der empirischen Analyse abgeleitet wird. Die Kategorien werden also aus dem Material gebildet (vgl. Flick 1995:82, Kelle 1997:205). „Solche Analysen lösen Sequenzen aus ihren situativen Kontexten und stellen sie in einen Zusammenhang mit ähnlichen Sequenzen“ (Kelle 1997:205). Welche Sequenzen zur Analyse herangezogen werden, hängt von der zu Beginn stehenden Fragestellung und den Fragen ab, die sich im Laufe des Analyseprozesses ergeben,

„... wahrscheinlich ist, daß man sich für die Interpretation und Darstellung einer begrenzten Anzahl von systematisch zusammengehörenden Kategorien entscheidet. Der Auswertungsprozess stellt so eine Reihe von selektiven Entscheidungen dar, die jeweils plausibel gemacht und begründet werden müssen, potentiell aber auch anders ausfallen könnten.“ (Kelle 1997:206)

Die Entscheidungen für die Auswahl und die Akzentsetzungen bei der Studie sind also subjektiv geprägt und müssen als solches reflektiert werden.

4.5.4. Datenauswertung und Datendarstellung

Für die Datenauswertung wurden die einzelnen Phasen unter bestimmten Fragestellungen analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse werden jeweils für eine Gruppe exemplarisch und für die anderen Gruppen in einer Zusammenschau beschrieben (vgl. Kapitel 6-9). Die Gruppe, die exemplarisch dargestellt wird, weist viele der jeweils analysierten Kategorien bzw. Merkmale auf.

In der Zusammenschau der Gruppen sollen jeweils weitere Möglichkeiten der Vorgehensweisen der TeilnehmerInnen aufgezeigt werden. Es geht dabei nicht um eine Quantifizierung, sondern vielmehr um die Darstellung der Bandbreite der möglichen Herangehensweisen an die Aufgabenstellung und die dabei ablaufenden Prozesse. Das Herauslösen einzelner Vorgehensweisen aus dem Gesprächskontext und die gruppenübergreifende Zusammenstellung unter einem Gesichtspunkt (z.B. einem Merkmal) stellt eine gewisse Verkürzung dar. Hieraus ergibt sich aber nochmals eine andere Perspektive, die zwar keine repräsentativen Ergebnisse zeigen wird und kann, aber gewisse charakteristische Vorgehensweisen beschreibt, die auch bei anderen Arbeitsgruppen mit ähnlicher Aufgabenstellung vorkommen können (vgl. Kallenbach, 1996:101f).

5. Die Fortbildungsveranstaltung „Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“

Die Basis für die Fallstudie bilden die Daten, die in dem Fortbildungsseminar „Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ erhoben wurden. In diesem Kapitel werden jetzt das Ziel, die Rahmenbedingungen und die Hauptpersonen der Fortbildungsveranstaltung, also die mexikanischen, deutschen, österreichischen und Schweizer TeilnehmerInnen, vorgestellt sowie Aufbau und Ablauf des Seminars beschrieben. Das Seminar zur Lehrerfortbildung „Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ fand im Frühjahr 2000 in Mexiko-Stadt statt. Es wurde von mir konzipiert und von der Leiterin der Deutschabteilung des Fremdsprachenzentrums CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) an der UNAM (Universidad Autónoma de México) und dem dort tätigen DAAD-Lektor vor Ort organisiert. Eingeladen waren alle LehrerInnen, die an Einrichtungen im Großraum Mexiko-Stadt Deutsch als Fremdsprache unterrichten.

5.1. Zielsetzungen des Seminars

Das Ziel des Seminars war, die Verbindung von Landeskunde und interkulturellem Lernen deutlich zu machen und herauszuarbeiten, dass und wie, basierend auf dem eigenen Erfahrungsschatz, interkulturelles Lernen in den täglichen Unterricht integriert werden kann. Die Schwerpunkte des Seminars lagen zum einen auf der Sensibilisierung für Aspekte des interkulturellen Lernens und der theoretischen Reflexion dieses Themas, zum anderen auf der praktischen Arbeit mit Lehrmaterialien, die den Lehrenden vertraut sind, und deren Adaption unter Gesichtspunkten des interkulturellen Lernens. Die Grundlagen hierfür bildeten, ergänzt durch einen theoretischen Input, das eigene Kulturwissen und die Erfahrung der Lehrenden sowie ihr didaktisches und methodisches Wissen. Es sollten vorhandene und bekannte konventionelle Materialien des täglichen Unterrichtsbetriebs an die Lernziele des interkulturellen Lernens angepasst werden.

5.2. Rahmenbedingungen

Die Veranstaltung wurde in den Räumen des CELE durchgeführt, das sich auf dem Hauptcampus der UNAM im Süden von Mexiko-Stadt befindet. Für viele LehrerInnen bedeutete dies eine sehr lange Anfahrtszeit, da sich die ca. 25 Millionen Einwohner zählende Stadt über etwa 1500 Quadratkilometer erstreckt und Verkehrsstaus nie auszuschließen sind.

Dies hatte zur Folge, dass zum Beispiel keine LehrerInnen des Campus der UNAM in Acatlán, der sehr weit entfernt im Norden der Stadt liegt, teilnehmen konnten. Andere Veranstaltungsorte hätten ähnliche Probleme mit sich gebracht und andere Gruppen ausgeschlossen.

Für das Seminar waren auf Grund meiner eigenen Erfahrungen mit Lehrerfortbildungen in Monterrey ursprünglich 15-16 Stunden geplant und abgesprochen. Nach meiner Ankunft in Mexiko-Stadt wurde die Zeitplanung kurzfristig geändert, da noch folgende weitere Faktoren berücksichtigt werden mussten: Zum einen sollte möglichst wenig Unterricht ausfallen, da nach einem neun Monate dauernden Streik an der UNAM der Unterrichtsbetrieb zum Zeitpunkt des Seminars erst sechs Wochen zuvor wieder aufgenommen worden war. Zum anderen sollte für die Veranstaltung kein Samstag eingeplant werden, da sonst für viele LehrerInnen die Teilnahme aus familiären Gründen nicht möglich gewesen wäre. Die Fortbildung musste deshalb auf 10,5 Stunden in eineinhalb Tagen verkürzt werden. Die Seminarzeiten wurden für Donnerstag von 16 bis 19.30 Uhr und Freitag von 9 bis 13 Uhr und 14.00 Uhr bis 17 Uhr festgelegt.

Einige der TeilnehmerInnen konnten trotz allem nicht das gesamte Seminar besuchen, da sie Unterrichtsverpflichtungen an anderen Institutionen wahrnehmen mussten. Von 32 LehrerInnen waren jedoch immer 26 anwesend.

Wegen des Streiks war es nicht möglich, die Raumbelugung von langer Hand zu planen. Infolgedessen fanden die Plenumsphasen des Seminars in einem sehr kleinen und heißen Raum statt. Zusätzliche Gruppenarbeitsräume standen aus Raummangel zunächst nicht zur Verfügung. Glücklicherweise hatte die Abteilung für asiatische Sprachen am Donnerstag eine Gemeinschaftsveranstaltung, so dass wir diese Unterrichtsräume für die zweite Gruppenarbeit nutzen konnten. Am Freitag stellte sich heraus, dass wir nachmittags in Räume, die normalerweise von der Französischabteilung belegt waren, konnten. Nachdem sich bei der ersten Gruppenarbeit am Donnerstag noch drei Gruppen einen Raum teilen mussten, konnte so bei den folgenden Gruppenarbeitsphasen jede Gruppe in einem eigenen Raum arbeiten. Allerdings mussten die freien Räume erst ausfindig gemacht werden, da kein Raumplan vorlag. Die Verteilung und Betreuung der Gruppen wurde dadurch zeitaufwändiger als geplant.

Erschwerend für die Organisation kam hinzu, dass bis einen Tag vor dem Seminar die Teilnehmerzahl nicht feststand. Nur acht TeilnehmerInnen hatten sich bis Mittwoch angemeldet. Am ersten Seminartag fanden sich jedoch 32 LehrerInnen ein. Dadurch saßen die

TeilnehmerInnen im reservierten Seminarraum dicht auf dicht und teilweise hintereinander. Als Seminarleiterin konnte ich mich im Raum kaum bewegen.

Die beschriebenen Bedingungen führten manchmal zu Umstellungen und zu einer ad hoc abgeänderten und den Umständen angepassten Durchführung einzelner Seminarteile. Diese Vorgehensweise und die vorgefundenen Rahmenbedingungen sowie eine sehr heterogen zusammengesetzte Gruppe von TeilnehmerInnen sind nicht als besonders für dieses Fortbildungsseminar hervorzuheben, sondern entsprechen den normalen Bedingungen im Unterrichts- und Fortbildungsalltag in Mexiko wie auch den Bedingungen in vielen anderen zielsprachenfernen Ländern (vgl. Helbig/Götze et. al. 2001). Die Fallstudie wurde somit unter realistischen Bedingungen des Unterrichtsalltags durchgeführt und ermöglicht eine Untersuchung der gelebten Fortbildungspraxis mit dem Instrumentarium der qualitativ-empirischen Forschung, wie es in Kapitel 4 beschrieben wurde. Damit können die Lern/Lehrprozesse detailliert beschrieben werden, denn nur durch eine genaue Auseinandersetzung mit ihnen können diese verändert und verbessert werden (vgl. Kapitel 4.3.).

5.3. TeilnehmerInnen

Die folgenden Angaben zu den 32 TeilnehmerInnen sind dem Fragebogen zu den Sozialdaten (siehe Abbildung 1) entnommen, der zu Beginn des Seminars verteilt und ausgefüllt wurde. Von den 32 TeilnehmerInnen gaben 30 den Fragebogen zurück. Waren mir die Angaben wie z.B. das Alter, das Tätigkeitsfeld und die Muttersprache der zwei TeilnehmerInnen, deren Fragebögen fehlen, bekannt, wurden sie bei den Zahlenangaben berücksichtigt, so dass bei einigen Punkten 30 Lehrende, bei anderen jedoch 32 Lehrende beschrieben werden.

Alter: _____

weiblich ☐ männlich ☐

Muttersprache: spanisch ☐ deutsch ☐ bilingual ☐ andere _____

Seit wann lernen Sie Deutsch? (Wenn nicht Muttersprache) _____

Bei welcher Institution unterrichten Sie? Uni ☐ Sprachschule ☐ Schule ☐ privat ☐

Wie lange unterrichten Sie schon? _____

Welche Stufen unterrichten Sie? _____

Wo sind Sie aufgewachsen? _____

Wie lange leben Sie schon in Mexiko? _____ Jahre immer ☐

Mit welchem Buch (welchen Büchern) unterrichten Sie? _____

Woher haben Sie Ihr Wissen über den deutschsprachigen Raum? (Mehrere Kreuze möglich)

☐ Ich bin dort aufgewachsen

☐ Deutschunterricht

☐ Ausbildung in Deutschland ☐ Mexiko ☐

☐ Fortbildung in Deutschland ☐ Mexiko ☐

☐ Reisen als TouristIn

☐ Deutsche Familie in Mexiko

☐ Medien: DW ☐ deutsche Zeitungen ☐ Literatur ☐ Internet ☐

☐ FreundInnen und Bekannte

Anderes und zwar _____

Ist Landeskunde ein wichtiges Thema für Sie? Ja ☐ Nein ☐

In welcher Beziehung wird das Seminar für Sie nützlich sein? (Mehrere Kreuze möglich)

☐ Neuen Themenbereich kennenlernen

☐ Neues ☐ oder mehr ☐ Wissen über Landeskunde

☐ Neues ☐ oder mehr ☐ Wissen über interkulturelles Lernen

☐ Neue Ideen für den Unterricht

☐ Ein schwieriges Thema besser bearbeiten können

☐ Neue Erfahrungen machen

☐ Austausch

Anderes und zwar _____

Abbildung 2: Fragebogen

Im Folgenden wird die Auswertung der einzelnen Punkte in der Reihenfolge vorgenommen, die auch auf dem Fragebogen zu sehen ist.

Alter und Geschlecht

Es nahmen 24 Frauen und acht Männer im Alter von 20 bis 73 Jahren am Seminar teil. 12 LehrerInnen zwischen 20 und 29 Jahren, 19 LehrerInnen sind zwischen 30 und 45 Jahren und eine Lehrerin ist 73 Jahre.

Muttersprache

Die Fortbildung besuchten 23 LehrerInnen mit Spanisch und neun LehrerInnen mit Deutsch als Muttersprache, darunter zwei Österreicherinnen, eine Schweizerin und zwei bilinguale

LehrerInnen, wobei nach meiner Einschätzung während des Seminars die höhere Sprachkompetenz der bilingualen SprecherInnen im Spanischen lag.

Tätigkeitsfeld

23 der TeilnehmerInnen kommen von zwei öffentlichen Universitäten, drei Lehrerinnen arbeiten an Preparatorias (Oberstufenschulen), die der Universität angeschlossen sind. Sechs unterrichten an anderen privaten Universitäten und Einrichtungen in Mexiko-Stadt. Bei den älteren Lehrkräften geben 10 TeilnehmerInnen an, an mehr als einer Institution zu arbeiten (vgl. Kapitel 1.4.2). Es wird nicht deutlich, ob die LehrerInnen mit fester Anstellung oder auf Honorarbasis arbeiten.

Lehrerfahrung

Über eine Lehrerfahrung von mehr als fünf Jahren verfügen zwölf der TeilnehmerInnen, über Lehrerfahrung zwischen einem und fünf Jahren verfügen zehn LehrerInnen.

Acht LehrerInnen unterrichten weniger als ein Jahr, zwei noch gar nicht, da sie erst vor Kurzem die LehrerInnenausbildung begannen. Sechs der LehrerInnen, die weniger als ein Jahr oder keine Lehrerfahrung haben, sind in einem Ausbildungskurs an einer der öffentlichen Universitäten, zwei Teilnehmerinnen sind Praktikantinnen der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache. Die Heterogenität der Gruppe stellt sich ähnlich dar, wie sie in Kapitel 1 für die Situation der Lehrenden dargestellt wurde (vgl. Kapitel 1.4.1.).

Klassenstufen

Den größten Teil der Unterrichtsverpflichtungen erfüllen die TeilnehmerInnen in der Grundstufe (28 Nennungen); hierbei lehren sie vor allem im unteren Anfängerbereich. Nur sieben Lehrende gaben an, auch in der Mittelstufe zu unterrichten. Diese Angaben entsprechen dem Bild, das auch in Kapitel 1 beschrieben wurde (vgl. Kapitel 1.3.1.1.).

Aufenthalt in Mexiko

Aus der Gruppe der LehrerInnen mit deutscher Muttersprache leben vier länger als zwei Jahre und fünf weniger als 2 Jahre in Mexiko. Diejenigen, die sich seit weniger als zwei Jahren in Mexiko aufhalten, leben dort in einem beruflichen Kontext und planen nach Deutschland zurückzugehen. Es handelt sich entweder um LektorInnen oder PraktikantInnen. Bei der Analyse der Themenbereiche in Kapitel 6 wird deutlich, dass die Aufenthaltsdauer die Assoziationen verändert.

Lehrwerke

Die Nennung der Lehrwerke, mit denen die LehrerInnen arbeiten, zeigt, dass vor allem mit Büchern der älteren Lehrwerksgenerationen gearbeitet wird. Es war den Befragten möglich, mehrere Titel anzugeben.

<i>Themen</i>	12
<i>Sprachbrücke</i>	11
<i>Stufen International</i>	8
<i>Moment mal !</i>	5
<i>Em</i>	2
<i>Deutsch aktiv</i>	1
<i>Inlingua</i>	1

Informationsquellen für das Wissen über den deutschsprachigen Raum

Bei diesem Fragenkomplex waren mehrere Nennungen möglich. Die Auswertung wird getrennt nach MexikanerInnen und Deutschen vorgenommen. Zunächst werden die Informationsquellen der 23 MexikanerInnen beschrieben, dann die der deutschen LehrerInnen. Bei der Analyse der Bilder und Themenbereiche in Kapitel 6 werden die unterschiedlichen Informationsquellen

Sieben der mexikanischen LehrerInnen geben an, ein Jahr oder länger im deutschsprachigen Raum - sechs in Deutschland, eine in Österreich - gelebt zu haben. Von diesen sieben befanden sich dabei drei in einem Ausbildungskontext. Von den sieben LehrerInnen, die länger als ein Jahr im deutschsprachigen Raum lebten, führen vier keine weiteren Informationsquellen an.

Der Deutschunterricht ist für 17 LehrerInnen eine Informationsquelle, wobei im Fragebogen nicht zu unterscheiden ist, ob als Lehrkraft oder als LernerIn. Die Ausbildung in Mexiko kreuzen fünf LehrerInnen an, Fortbildungen in Mexiko werden ebenfalls fünfmal erwähnt und vier der MexikanerInnen konnten an einer kürzeren Fortbildung des Goethe-Institutes in Deutschland teilnehmen. Touristische Reisen sind für fünf der MexikanerInnen eine Informationsquelle, zehn erwähnen FreundInnen und Bekannte.

Als Informationsmedien werden *Deutsche Welle TV* von vier, deutsche Zeitungen von sieben, Literatur von dreizehn und das Internet nur von drei mexikanischen LehrerInnen genannt¹⁴.

¹⁴Die relativ geringe Nutzung der Medien hat meines Erachtens mit dem Kostenfaktor zu tun. Der Bezug des Programmpakets, in dem *Deutsche Welle TV* in Mexiko über Kabel zu empfangen ist, ist relativ kostspielig, noch höher sind die Kosten für die alternativ dazu möglichen Satellitenschüsseln. Auch Zeitungen und Zeitschriften sind teuer. Zwar liegen sie in der Bibliothek des Goethe-Institutes aus, aber je nach Wohn- und

Aus der Gruppe der deutschsprachigen LehrerInnen sind acht im deutschsprachigen Raum aufgewachsen. Sechs von ihnen dienten als weitere Informationsquellen Zeitungen und Literatur, zwei von ihnen erwähnen keine weitere Informationsquelle. Drei deutsche TeilnehmerInnen beziehen ihre Informationen aus *Deutsche Welle TV*, zwei auch von FreundInnen und Bekannten. Zwei LehrerInnen erwähnen ihre Ausbildung, eine Teilnehmerin touristische Reisen als Informationsquelle.

Für die beiden bilingualen LehrerInnen ist ihre deutsche Familie in Mexiko die Hauptinformationsquelle.

Für die vier mexikanischen LehrerInnen, die außer ihrem Deutschlandaufenthalt keine weitere Informationsquelle anführen, ist dieser Kontakt mit dem deutschsprachigen Raum offensichtlich so dominant, dass andere Quellen in den Hintergrund treten und nicht erwähnt werden oder auch nicht genutzt werden. Das gleiche gilt für die MuttersprachlerInnen.

Erwartungen an das Seminar

Bei diesem Fragenkomplex waren mehrere Nennungen möglich. 22 LehrerInnen erwarten neue Ideen für den Unterricht, 20 TeilnehmerInnen neue Erfahrungen. Mehr Wissen über Landeskunde und interkulturelles Lernen wünschen sich jeweils 15 Lehrende, ebenfalls 15 erhoffen sich Hilfestellungen bei einem schwierigen Thema. Für zwölf TeilnehmerInnen stellt der Themenbereich etwas Neues dar und ebenfalls zwölf suchen den Austausch.

Alle TeilnehmerInnen geben an, dass Landeskunde für sie ein wichtiges Thema im Unterricht sei.

5.4. Seminarsprache

Da das Seminar ein Fortbildungsseminar für DeutschlehrerInnen ist, wurde im Sinne der Teilnehmerorientierung von mir Deutsch als Seminarsprache gewählt (vgl. Kapitel 3, Lehrerfortbildung). Den TeilnehmerInnen mit Spanisch als Muttersprache sollte Gelegenheit gegeben werden, die Veranstaltung auch als Ort, an dem sie Deutsch außerhalb ihres Unterrichts hören und sprechen können zu nutzen. Zu Beginn wies ich jedoch darauf hin, dass es während der gesamten Dauer des Seminars möglich sei, an den Diskussionen auch mit Beiträgen in Spanisch teilzunehmen. Durch dieses Verfahren können wichtige Beiträge in

Arbeitsort ist die Anfahrt sehr zeitaufwändig. Erstaunlich ist die geringe Nutzung des Internets, da die meisten der LehrerInnen Zugang zu einem Anschluss in der Universität haben müssten. Auf der anderen Seite ist es durchaus möglich, dass nicht genügend Rechnerarbeitsplätze zur Verfügung stehen und somit Wartezeiten eingeplant werden müssten. Somit könnten der Zeitaufwand und auch Fragen zur effektiven Nutzung begrenzende Faktoren sein.

Diskussionen einfließen, die durch sprachliche Barrieren sonst vielleicht keinen Eingang finden würden. Alle LehrerInnen deutscher Muttersprache sprachen ausreichend Spanisch, um die spanischen Beiträge zu verstehen.

Die Annahme, dass LehrerInnen Seminare auch als sprachliche Fortbildungsmöglichkeit begreifen und Deutsch sprechen wollen (vgl. Legutke 1995a), wurde durch die Arbeit während der eineinhalb Tage wieder bestätigt. Es wurde nahezu immer Deutsch gesprochen, selbst bei den Gruppenarbeiten in Gruppen, in denen sich ausschließlich MexikanerInnen befanden. Allerdings wurden gegen Ende die spanischen Einschübe etwas häufiger, was sicherlich auf die zunehmende Ermüdung zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse der Analyse des Datenmaterials in Bezug auf die Sprecherverteilung und Sprecherzeit innerhalb der Gruppen zeigen allerdings, dass hinsichtlich der Wahl der Seminarsprache, die während einer Fortbildungsveranstaltung gesprochen wird, sich neue Fragen für die weitere Planung von Fortbildungsveranstaltungen eröffnen. In Kapitel 11 wird auf diese Fragestellungen näher eingegangen.

5.5. Aufbau und Ablauf der Fortbildungsveranstaltung

Das Seminar ist in **6 Phasen** untergliedert. Als Arbeitsformen wechseln sich Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Unterrichtsgespräche im Plenum ab. Die Gruppenzusammensetzung bei den Gruppenarbeiten ist jeweils unterschiedlich, so dass keine festen Arbeitsgruppen entstehen. Die Arbeitsgruppen sollten in Bezug auf Muttersprache und Institutionen gemischt sein, um jeweils unterschiedliche Erfahrungs- und Wissensbestände in den Gruppen zu gewährleisten und den LehrerInnen eine Möglichkeit zu geben, neue KollegInnen kennen zu lernen. Eine Ausnahme bildete **Phase 5**, bei der sich die Arbeitsgruppen entsprechend dem Lehrbuch, mit dem die LehrerInnen im täglichen Unterricht arbeiten, zusammenfanden.

Phase 1: Vorstellung

Um die zur Verfügung stehende kurze Zeit möglichst effektiv zu nutzen sowie angesichts der großen TeilnehmerInnenzahl, wird auf eine längere Vorstellungsrunde verzichtet. Zu Beginn werden daher Namensschilder zum Beschriften und Aufkleben ausgeteilt. Je nach Zugehörigkeit zu einer Institution stellt eine LehrerIn die jeweilige Gruppe vor, TeilnehmerInnen ohne KollegInnen stellen sich selbst kurz vor. Durch die Mischung bei den Gruppenarbeiten während des Seminars ergibt sich für die Einzelnen die Gelegenheit, sich im Verlauf der Veranstaltung näher kennen zu lernen.

Phase 2: Selbsterfahrung

Phase 2 gilt der **Selbsterfahrung**, die innerhalb des **SERA-Modells** einen wesentlichen Platz einnimmt (vgl. Kapitel 3.2.2.1.) und bei der dort der Schwerpunkt auf Erfahrung durch Rollenspiele und Simulationen liegt, bei denen häufig Lehrende die Rolle der Lernenden übernehmen. In diesem Seminar wird jedoch durch die Aufgabenstellung eine Selbsterfahrung durchgeführt, bei der die TeilnehmerInnen ihre eigenen Erfahrungen reflektieren sollen. Die Bilder und Assoziationen der Einzelnen zum deutschsprachigen Raum sollen bewusst werden und es soll erfahren werden, wie unterschiedlich diese sind. Aus diesem Grund wählte ich mit der ‚umgekehrten Pyramide‘ (vgl. Abbildung 3) eine andere Arbeitsform, um diese Selbsterfahrung zu ermöglichen.

Die Aufgabe besteht darin, zunächst in Einzelarbeit, gefolgt von Partnerarbeit und anschließend in Gruppenarbeit in 4-er Gruppen die eigenen Assoziationen und Bilder des deutschsprachigen Raums zu diskutieren und im Anschluss eine Collage dazu zu erstellen, die im Plenum vorgestellt und interpretiert wird (vgl. Legutke 1995b).

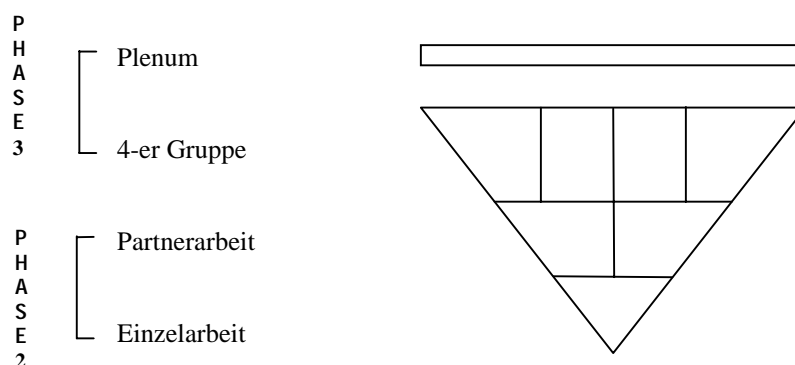


Abbildung 3: Umgekehrte Pyramide

In Teil 1 von **Phase 2** spürt zunächst jede/r 3-5 Minuten individuell ihren/seinen Assoziationen, Emotionen, Bildern und Begriffen nach, die mit dem deutschsprachigen Raum verbunden sind, und notiert diese. Mit einer/m PartnerIn, die/der nicht aus dem selben Arbeitskontext kommt, werden die Ergebnisse diskutiert, ergänzt oder auch verworfen.

Anschließend gehen die Partnergruppen zu größeren **Gruppen A, B, C, D** zusammen, im Idealfall entstehen 4-er Gruppen. Die Gruppenmitglieder sollten sich gegenseitig nicht zu gut kennen, um offene und interessante Diskussionen zu ermöglichen. In den Gruppen wird das bisher Gesammelte wiederum diskutiert und die Bedeutungen der jeweiligen Bilder und Assoziationen werden ausgehandelt. Diese Diskussionen werden in der nun folgenden Erstellung

einer Collage¹⁵ zum deutschsprachigen Raum noch einmal aufgenommen und zusammengefasst. Dafür stehen sehr viele Bilder und Bildausschnitte aus deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften zur Verfügung. Fehlen für gewünschte Visualisierungen Bilder oder Texte, können diese auch gezeichnet, gemalt oder geschrieben werden. Werden Texte verwendet, sollen diese sich auf einzelne Wörter oder Überschriften beschränken.

Sind die Collagen fertig und auf Stellwänden ausgestellt, geht **Gruppe A** zur Collage der **Gruppe B**. Nach einer kurzen Betrachtung stellt ein/e TeilnehmerIn aus **Gruppe A** die **Collage B** vor. Dadurch können andere Sichtweisen einer vermeintlich eindeutigen Darstellung oder auch Übereinstimmungen deutlich werden. Dieses Vorgehen kann zu Erstaunen, Überraschung oder Irritationen führen. Ist eine Interpretation beendet, gehen die beiden **Gruppen A** und **B** zu der Collage der **Gruppe A** und wiederholen den Ablauf mit vertauschten Rollen, d.h. eine TeilnehmerIn der **Gruppe B** interpretiert die Collage der **Gruppe A**. In den anderen Gruppen wird nach dem gleichen Verfahren vorgegangen: Eine TeilnehmerIn der **Gruppe C** interpretiert die Arbeit der **Gruppe D** und umgekehrt. Nach jeder Interpretation wird diese diskutiert und die jeweiligen Gruppenmitglieder, die an der Collage arbeiteten, können Ergänzungen anbringen und darstellen, was in der vorausgegangenen Diskussion in der Gruppe bei der Anfertigung der Collage gedacht und beabsichtigt wurde. Die Diskussion der Gruppenarbeit wird nicht, wie später in **Phase 4** und **5**, zu **Phase 2** gezählt, da sich in **Phase 3** an die Diskussion die weitere Erarbeitung der Theorie anschließt und die Diskussion schon den entsprechenden Einstieg bietet.

Eine Analyse der in **Phase 2** diskutierten und dargestellten Themen und Bilder findet sich in **Kapitel 6**.

Phase 3: Reflexion und Theorie, Block A

In **Phase 3**, einer Plenumsphase, werden die theoretischen Inhalte und Überlegungen zum interkulturellen Lernen sowie Aufgaben hierzu behandelt. Sie stellt einen Teil der **Reflexions- und Theoriephase** im **SERA-Modell** der erfahrungs- und handlungsorientierten Ansätze für LehrerInnenfortbildung dar (vgl. Kapitel 3.2.2.1.) und wird hier Block A genannt. Der Block A musste aufgrund der Stundenverteilung in zwei Teile an den zwei Fortbildungstagen untergliedert werden.

Zunächst werden die Erfahrungen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie der Interpretationen aus **Phase 2** reflektiert und diskutiert. Dieser Schritt dient der Analyse der eigenen Erfahrungen sowie der Einordnung in schon vorhandene Wissensbestände und öffnet

¹⁵Die Arbeit mit Bildcollagen und deren Funktion wird ausführlich in Kapitel 6.3. dargestellt.

den Weg für die theoretischen Inhalte der Fortbildung. Eine von mir mitgebrachte Karikatur zu den unterschiedlichen Deutschlandbildern in den Köpfen schließt die Diskussion über die Gruppenarbeit ab und leitet zu den Überlegungen über, welche der dargestellten Themen und Bereiche eher der Landeskunde oder dem interkulturellen Lernen zugeordnet werden können. Darüber hinaus werden weitere mögliche Themenkomplexe gesammelt und den beiden Begriffen zugeordnet. Über die Sammlung und die Zuordnung von Themen können an konkreten Beispielen Unterschiede zwischen kognitiver Landeskunde und interkulturellem Lernen diskutiert und der Ansatz der interkulturellen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht gezeigt werden.

Darauffolgend werden die verschiedenen methodischen Ansätze zur Landeskunde (kognitiv, kommunikativ und interkulturell), wie sie in Kapitel 2 gezeigt wurden (vgl. Kapitel 2.1.3), gegenübergestellt, um die Entwicklung innerhalb der Konzepte zur Landeskunde zu verdeutlichen. Über den Schwerpunkt der interkulturellen Landeskunde wird das Ziel der kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen herausgearbeitet. Dazu werden bei der Besprechung der Lerninhalte, vor allem die Bereiche der Wahrnehmungsschulung, der Umgang mit Stereotypen, Bedeutungserschließung und die Förderung der Empathiefähigkeit behandelt, wie sie in Kapitel 2 als notwendig für interkulturelle Kommunikationsfähigkeit beschrieben werden (vgl. Kapitel 2.1.3.). Die verschiedenen Inhalte werden jeweils mit Beispielen und interkulturellen Aufgaben verdeutlicht.

Als Vorarbeit für **Phase 4** werden zum Abschluss im Plenum die konkreten Unterrichtsziele des interkulturellen Lernens in Bezug auf die vorher erarbeiteten Inhalte diskutiert und formuliert, um sie so für den Unterricht anwendbar zu machen. Als Arbeitsgrundlage für die folgende Gruppenarbeit dient die Zusammenfassung der Diskussion über die Unterrichtsziele. Eine genaue Darstellung der **Phase 3** findet sich in **Kapitel 7**.

Phase 4: Aufgaben und Übungsformen (Reflexion und Theorie, Block B)

In **Phase 4** findet der zweite Block, hier Block B genannt, der Reflexions- und Theoriephase in Gruppenarbeit statt. Die Gruppen finden sich in anderer Zusammensetzung als in **Phase 2** zusammen, um Aufgaben und Übungsformen, die für das interkulturelle Lernen geeignet sind, zu sammeln. Innerhalb des SERA-Modells findet sich hier der Übergang von Selbsterfahrung und Theorie zur konkreten Anwendung, die auf den Wissensbeständen der LehrerInnen aufbaut (vgl. Kapitel 3.2.2.1.). Der gemeinsame Erfahrungsschatz wird unter dem Blickwinkel des interkulturellen Lernens und seiner Verwendung für diese Inhalte überprüft.

Die Ergebnisse aus den Gruppenarbeiten werden zum Abschluss der Phase von jeweils einem Gruppenmitglied dem Plenum vorgestellt und anschließend diskutiert.

Die Analyse der **Phase 4** findet sich in **Kapitel 8**.

Phase 5: Anwendung

In der folgenden Gruppenarbeit in **Phase 5** sollen sowohl die Selbsterfahrungen als auch die neuen Erkenntnisse der vorangegangenen Phasen mit dem eigenen Wissen und Können kombiniert und bei der Umgestaltung bekannten Lehrmaterials angewendet werden. Diese Anwendung stellt im SERA-Modell die dritte Phase dar (vgl. Kapitel 3.2.2.1.), bei der neu gewonnene Erkenntnisse zusammen mit den KollegInnen in Unterrichtsvorschläge umgesetzt werden. Mit Blick auf interkulturelles Lernen wird eine Lektion eines Lehrbuchs, mit dem die LehrerInnen in ihrem Unterricht arbeiten, analysiert und den Erfordernissen entsprechend adaptiert. Zu überlegen war, wie und mit welchen Verfahren die jeweilige Lektion an interkulturelle Unterrichtsziele angepasst werden kann. Die erarbeiteten Adaptionen werden auf Folie für die anschließende Präsentation und Diskussion im Plenum vorbereitet und daran anschließend vorgestellt. Die **Phase 5** wird in **Kapitel 9** analysiert

Phase 6: Evaluation

Nach einer kurzen Pause findet in **Phase 6** die Evaluation des Seminars statt. Sie stellt eine Produktevaluation dar, bei der untersucht wird, ob die gesetzten Ziele auf Seiten der TeilnehmerInnen erreicht wurden, wobei damit noch nichts über den langfristigen Erfolg der Fortbildung ausgesagt wird (vgl. Kapitel 3.3.). Um allen TeilnehmerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung unbeeinflusst von Gruppenzwang oder Formulierungsschwierigkeiten zu artikulieren, notieren sie ihre Kommentare auf Kärtchen und heften sie zu den folgenden, auf Plakate geschriebenen Fragen.

- (1) *Wurden die Erwartungen an das Seminar erfüllt?*
- (2) *Welche neuen Gedanken sind hinzugekommen? Haben sich neue Perspektiven eröffnet und Blickwinkel verändert?*
- (3) *Sind die erarbeiteten Erfahrungen und Erkenntnisse im Unterricht einsetzbar und werden sie wohl eingesetzt werden? Welche?*
- (4) *Verbesserungsvorschläge*
- (5) *Anderes?*

Im Anschluss können alle TeilnehmerInnen die unterschiedlichen Kommentare auf den Plakatwänden lesen und im Plenum zum Abschluss der Veranstaltung noch einmal Stellung beziehen und diskutieren. Die Auswertung zu **Phase 6** findet sich in **Kapitel 10**.

Teil II: Die Fallstudie

In den folgenden Kapiteln 6 - 11 werden die einzelnen Phasen der Fortbildungsveranstaltung detailliert beschrieben. Der Verlauf der Phasen, in denen Gruppenarbeit stattfand, wird anhand der Forschungsfragen mit Hilfe der Verschriftlichung der Tonaufnahmen und der Produkte, die im Seminar entstanden sind, analysiert und interpretiert. Der Verlauf der Plenumsphasen wird beschrieben (vgl. Kapitel 4.5.).

6. Phase 1 und 2 – Themen und Bilder

Phase 1, bei der die TeilnehmerInnen nach und nach eintrafen, galt zunächst dem Verteilen von Namensschildern zum Beschriften und Aufkleben sowie dem Austeilen und Einsammeln der Fragebögen zu den Sozialdaten und der Selbsteinschätzung. Danach stellte sich die Seminarleiterin vor und es wurde kurz erläutert, dass das Seminar beforscht und dazu in allen Phasen Tonaufnahmen gemacht würden. Die TeilnehmerInnen erklärten sich mit dem Vorgehen einverstanden. Daran anschließend wurden jeweils von einer/m RepräsentantIn kurz die Institutionen vorgestellt, von denen LehrerInnen anwesend waren und die LehrerInnen namentlich vorgestellt. Obwohl die Anfangsphase in einem Seminar die erste Gelegenheit für TeilnehmerInnen und Leiterin bieten soll, persönliche Informationen auszutauschen und sich kennen zu lernen¹⁶, wurde diese Vorstellungsrunde aufgrund des sehr engen Zeitrahmens, der Tatsache, dass sich viele schon kannten und der Möglichkeit, sich in der folgenden Gruppenarbeit näher kennen zu lernen, so kurz wie möglich gehalten.

In **Phase 2** wurde in Form der umgekehrten Pyramide gearbeitet (vgl. Kapitel 5.5.). Sie galt vorrangig der Selbsterfahrung, die in den erfahrungs- und handlungsorientierten Ansätzen zur LehrerInnefortbildung einen wichtigen Platz einnimmt (vgl. Kapitel 3.2.2.1.). Besonders wichtig war in dieser Phase, dass sich die TeilnehmerInnen ihrer jeweils unterschiedlichen Bilder und Gefühle in Zusammenhang mit dem deutschsprachigen Raum bewusst wurden. Sie sollten als Facetten eines Ganzen erlebt werden, die man diskutieren kann und muss, deren Bedeutungen ausgehandelt werden können/müssen und die neugierig machen, da sie durch unterschiedliche kulturelle Hintergründe entstehen, aus unterschiedlichen Erfahrungen resultieren und unterschiedliche Konsequenzen haben. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass man mit diesen unterschiedlichen Wissensbeständen und Erfahrungen arbeiten, sie verändern und weiterführen kann.

¹⁶ Siehe zur Funktion und Beschreibung von Anfangssituationen in einem Seminar z.B. Geißler 1994

Um sich zunächst eigene Erfahrungen und Gefühle im Zusammenhang mit dem deutschsprachigen Raum vergegenwärtigen zu können und zur Vorbereitung des folgenden Schritts spürte zunächst jede/r einige Minuten seinen eigenen Bildern und Assoziationen, die mit dem deutschsprachigen Raum verbunden sind, nach. Im nächsten Schritt suchte sich jede/r eine/n PartnerIn, die/der nicht an der gleichen Institution arbeitete, um im Zweier- bzw. Dreiergespräch eine größere Vielfalt von Bildern und Assoziationen zusammenzutragen. In beiden Schritten war es möglich, aber nicht Voraussetzung, Stichpunkte festzuhalten. Es bildeten sich auch Dreiergruppen, da einige TeilnehmerInnen erst nach Seminarbeginn dazukamen. Dieser Teil von **Phase 2** konnte aufgrund der organisatorischen und technischen Gegebenheiten nicht aufgenommen werden, da nicht genügend Aufnahmegeräte zur Verfügung standen - bei 34 TeilnehmerInnen wären 17 Geräte notwendig gewesen (vgl. Kapitel 5.2).

Im Anschluss entstanden aus den Partner- und Dreiergruppen größere Arbeitsgruppen. Idealerweise wäre aus zwei Paaren jeweils eine Vierergruppe entstanden, aufgrund der großen Teilnehmerzahl wurden jedoch in dieser Phase drei Gruppen mit jeweils sechs Personen und zwei Gruppen mit sieben Personen gebildet, wodurch auch Paare, die zuvor zusammen gearbeitet hatten, getrennt wurden. So ergaben sich fünf **Gruppen A, B, C, D und E**. In diesen Arbeitsgruppen wurden die zuvor gesammelten Bilder und Assoziationen in der größeren Gruppe diskutiert, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Diese Diskussion wurde in jeder Gruppe durch die Erstellung einer Collage zum deutschsprachigen Raum beendet, die zum Abschluß der **Phase 2** von einem/r, jeweils nicht zur Arbeitsgruppe gehörenden, LehrerIn interpretiert wurde.

In der Analyse der **Phase 2** wird erläutert, welche Themenbereiche und Bilder angesprochen werden, wie oft sie in der Diskussion erwähnt werden und welche Prozesse bei der Diskussion der Themenbereiche innerhalb der Gruppen ablaufen. Darüber hinaus soll gezeigt werden, wie die Diskussion mit Hilfe einer Collage zusammengefasst und das Bild des deutschsprachigen Raums dargestellt wird und wie anschließend die Collagen durch die TeilnehmerInnen interpretiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse der Daten im Hinblick auf die LehrerInnenfortbildung diskutiert.

Zur Analyse konnten nur die Aufnahmen der **Gruppen A, C und D** herangezogen werden. **Gruppe B** zeichnete nicht die Diskussion auf, sondern nur die Zusammenfassungen zu einzelnen Punkten des Gesprächs, **Gruppe E** war aus technischen Gründen nicht

verständlich. Infolgedessen werden in Kapitel 6 auch nur die Collagen der **Gruppen A, C und D** analysiert (vgl. Kapitel 6.3.4. und 6.6.3.).

Nach der Darstellung der Verfahrensweise, die angewendet wurde, um Themen und Themenbereiche zu bestimmen und nach der Collagen eingesetzt wurden, wird eine Gruppe exemplarisch analysiert. Dem folgt in einer Zusammenschau der anderen Gruppen eine Beschreibung von Unterschieden und Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen der exemplarischen Analyse (vgl. Kapitel 4.5.4.).

6.1. Themen und Themenbereiche

Um zu untersuchen, wie die Bilder des deutschsprachigen Raumes bei DeutschlehrerInnen in einem Fortbildungsseminar in der Interaktion entstehen, zusammengefügt und bearbeitet werden, ist es zunächst notwendig festzustellen, über welche Themen gesprochen wird. Dazu wird zuerst beschrieben, was ich in Anlehnung an die Themendefinition der linguistischen Kommunikationsanalyse unter Thema verstehe, wie Themenbereiche ermittelt werden und nach welchem Verfahren eine quantitative Themenanalyse vorgenommen wird.

6.1.1. Definition

In der linguistischen Kommunikationsanalyse wird als Thema der Gegenstand bezeichnet, über den gesprochen oder geschrieben wird, wobei Sachverhalte, Dinge und auch Personen mit Gegenstand gemeint sind (vgl. Fritz 1982:211). Themen haben in Dialogen/Texten eine organisierende Funktion, geben dem Text einen Zusammenhang und gelten somit als ein Strukturprinzip für Kommunikation. Die Orientierung an Themen kommt in unterschiedlichen Dialogen unterschiedlich zum Tragen. Sie kann z.B. explizit oder implizit, kooperativ oder kompetitiv sein (vgl. Fritz 1994:191f). Das Gelingen von Kommunikation ist nicht unbedingt darauf angewiesen, dass das Thema angegeben wird. In der Alltagskommunikation ist es sogar eher der Normalfall, dass Themen nicht expliziert werden. Sie werden nur dann expliziert, wenn es das Verständnis erfordert (vgl. Fritz 1982:205).

Um als Dialogbeobachter zu Themenformulierungen zu kommen und um klären zu können, was Thema des Gesprächs war, schreibt Fritz (Fritz 1994:193), bedarf es in schwierigen Fällen hermeneutischer Operationen.

„Bei diesen Operationen benutzt der Berichtende unterschiedliche Fähigkeiten, und er stützt sich auf unterschiedliche Wissensbestände und Indizien:

- (i) Er orientiert sich an Ausdrücken, die im Dialogtext besonders häufig oder an prominenter Stelle vorkommen bzw. die syntaktisch oder intonatorisch besonders hervorgehoben sind.
- (ii) Er nutzt sein Wissen über die für diese Dialogform charakteristischen Muster der Themenbehandlung (z.B. beim Argumentieren, Planen oder Erzählen).
- (iii) Er sieht oder sucht Folgerungsbeziehungen zwischen im Text ausgedrückten Propositionen (Kandidaten für Themapropositionen im Sinne der Propositionstheorie).
- (iv) Er nutzt sein Wissen über relevante thematische Zusammenhänge und seine Annahmen über das Wissen der Dialogpartner über thematische Zusammenhänge.
- (v) Er nutzt sein Wissen über aktuelle Interessen, Probleme, Fragestellungen der Dialogpartner (vgl. Fragetheorie).“

Weiter stellt Fritz fest, dass in einfachen Fällen Themenzuschreibungen aufgrund der Häufigkeit bestimmter Ausdrücke möglich seien. „Aber die Häufigkeit ist weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für die zutreffende Bestimmung eines Ausdrucks zur Themaformulierung. Thematisch sind nicht die Ausdrücke, sondern deren Verwendung.“ (Fritz ebd.). Um Themenzuschreibungen vorzunehmen, muss man also sowohl die Häufigkeit ihrer Verwendung als auch die Aspekte (i) – (v) berücksichtigen.

Diese Überlegungen gelten auch für Kommunikationen, bei denen Themenformulierungen in der Form von Themenvorgaben vorliegen. „Hier dient das Thema in zweierlei Hinsicht als Orientierung. Den jeweiligen Sprechern auferlegt die Vorgabe die Verpflichtung, thematisch relevante Beiträge zu machen bzw. die thematische Relevanz ihrer Beiträge zu verteidigen. Den jeweils Zuhörenden gibt das Thema einen Verstehenshorizont und das Recht, thematische Relevanz einzuklagen.“ (Fritz ebd.).

6.1.2 Verfahrensweise

In Anlehnung an die Verfahrensweise, die Tamme (in Vorb.) beschreibt, erfolgt die Ermittlung von Themen. Die von mir ermittelten, thematisch relevanten Beiträge in den Gruppenarbeiten werde ich im Folgenden als Themen zu dem vorgegebenen Globalthema *„Bilder und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum“* bezeichnen und unter Themenbereiche einordnen. Jeder Themenbereich wird definiert und mit einem von mir gewählten Oberbegriff bezeichnet, unter den die Themen eingeordnet werden, die nach meinem Verständnis zusammenpassen. Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Vielfalt der Themen zusammenzufassen, einen Überblick zu erhalten und die prozentualen Anteile von Themenbereichen an der gesamten Gesprächszeit einer Gruppe darzustellen.

Die Wissensbestände, auf die ich mich bei der thematischen Analyse und der Ermittlung von Themenbereichen stütze, sind mein Alltagswissen, mein spezifisches Kulturwissen über den deutschsprachigen und mexikanischen Kulturraum und mein spezifisches Wissen als Lehrerin und LehrerInnenfortbilderin für Deutsch als Fremdsprache im mexikanischen Kontext. Jemand mit anderen Wissensbeständen würde eventuell divergierende Themenzuschreibungen vornehmen und/oder andere Themenbereiche wählen, da sich unsere Lebensgeschichte und unser eigenes Weltbild in den thematischen Zusammenhängen, die wir sehen, widerspiegeln (vgl. Fritz 1982:219ff.).

Um eine quantitative Themenanalyse vornehmen zu können, wurde bei den Gesprächsaufzeichnungen jeweils die Länge der Zeit gemessen, die sich die TeilnehmerInnen mit einem Thema beschäftigten. Dazu wurden auch Äußerungen gezählt, die zur Beschreibung und Exemplifikation dienten, wie zum Beispiel Vergleiche mit Mexiko.

Traten Themen in einem Gespräch mehrmals auf, wurden die Zeiten addiert. Wurden Themen nur in einem Halbsatz oder mit einem Wort erwähnt, wurden jeweils 5 Sekunden Dauer angenommen. Dies ist ein Mittelwert, der bei kurzen Erwähnungen im Durchschnitt gemessen wurde. Jeder thematische Beitrag wurde nur jeweils einem Thema zugewiesen, jedes Thema nur einem Themenbereich. War es bei einem Thema möglich, es mehreren Themenbereichen zuzuordnen, wurde es dem Themenbereich zugeordnet, der gerade besprochen wurde. Zum Beispiel wurde das Thema **Züri-Dütsch** in Textausschnitt 1, obwohl es sich explizit auf die Schweiz bezieht und so zum Themenbereich *Schweiz* zählen könnte, dem Themenbereich *Sprache* zugeordnet, da dies der an dieser Textstelle identifizierbare Themenbereich war.

Textausschnitt 1

Sabine: ... dort in der Schweiz, das zweite, das ich aufgeschrieben habe, ist auch der Dialekt, das Züri-Dütsch, weil das Deutsch, das wir hier sprechen ist nicht eigentlich, nicht die Art und Weise, wie ich sonst spreche mit meinen Freunden oder mit meiner Familie, sondern das ist der Dialekt, der ist auch etwas sehr Wichtiges für mich. (GA1-D:12-16)

6.1.3. Überblick über die Themenbereiche

Im Folgenden werden die Themenbereiche, die durch die Auszählung der Beiträge ermittelt wurden, beschrieben und gezeigt, welchen Anteil an Gesprächszeit sie prozentual in den einzelnen Gruppenarbeiten einnahmen.

6.1.3.1. Ermittelte Themenbereiche

Zeit

Dem Themenbereich *Zeit* werden alle Gesprächsteile zugeordnet, die mit Zeitbetrachtung, Uhrzeit und Pünktlichkeit in Zusammenhang stehen. Darunter fallen Beschreibungen des Zeitbegriffs, sprachliche Ausdrucksformen der Uhrzeit, Bewertung und Bedeutung von Pünktlichkeit und Beschreibung von Ereignissen, die pünktlich oder nicht pünktlich stattfinden.

Charaktereigenschaften

Der Bereich *Charaktereigenschaften* umfasst zwei Themenbereiche als Unterpunkte. Der Themenbereich *Ordnung – Genauigkeit* wird so oft berührt, dass er als eigener Themenbereich definiert wurde. *Andere Charaktereigenschaften* gilt als Sammelbegriff für andere genannte Wesensmerkmale.

Ordnung - Genauigkeit

Ihm sind Eigenschaften zugeordnet wie Verbindlichkeit, Verantwortung übernehmen, zum gegebenen Wort stehen, Genauigkeit, Sauberkeit und Ordnung.

Andere Charaktereigenschaften

Diesem Themenbereich sind Eigenschaften zugewiesen wie formell, kritisch, kalt, unzufrieden, intolerant; die Aussagen, dass Deutsche nicht lachen; dass sie leben, um zu arbeiten; dass sie streng und ernst sind.

Gesellschaftliche Merkmale

Unter diesen Punkt fallen alle Redebeiträge, die mit gesellschaftlichen Phänomenen in Verbindung stehen, wie die Einstellung zu Kindern, Überalterung, Individualismus, Wohlstand, Arbeitslosigkeit, Rassismus, Sicherheitsdenken.

Beziehungen

Unter *Beziehungen* sind alle Beiträge, die mit persönlichen Beziehungen zu Familie und Freunden in Zusammenhang stehen, eingeordnet.

Österreich

In diesem Themenbereich werden alle Beiträge erfasst, die explizit und implizit auf Österreich und österreichische Gegebenheiten Bezug nehmen, wie z.B. die Haider-Wähler sowie österreichische Städte.

Schweiz

In diesen Themenbereich fallen alle Beiträge, die explizit und implizit auf die Schweiz und schweizerische Gegebenheiten Bezug nehmen, wie z.B. die Banken sowie Schweizer Städte.

Städte in Deutschland

In diesem Bereich werden Erwähnungen von Städten in Deutschland erfasst.

Landschaft - Klima

Dem Themenbereich *Landschaft - Klima* werden alle Äußerungen, die in Zusammenhang mit Natur, Wetter, geographischen Besonderheiten etc. stehen, zugeordnet.

Kultur

Alle Themen wie Literatur, Musik, Philosophie, Wissenschaft, die in der Regel über die Erwähnung berühmter Namen ins Gespräch gebracht werden, sind unter dem Themenbereich *Kultur* eingeordnet.

Essen, Trinken

In diesem Themenbereich finden alle Gesprächsbeiträge Platz, die sich um Spezialitäten und/oder Besonderheiten des Essens und Trinkens drehen.

Politik - Geschichte

Dieser Bereich umfasst Äußerungen sowohl über die aktuelle Politik als auch über Geschichte in den Ländern des deutschsprachigen Raums.

Technologie

Gesprächsbeiträge, die sich mit den Themen Industrie, bestimmten industriellen Produkten und Technologie befassen, werden in diesem Themenbereich zusammengefasst.

Sprache

Hier sind alle Assoziationen, die im Zusammenhang mit Sprache und Dialekten erwähnt werden, gesammelt.

Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht

Unter diesem Bereich sind Gesprächsbeiträge eingeordnet, die Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht thematisieren. Diese stehen in den Gesprächen in Bezug zu Aufenthalten im deutschsprachigen Raum und zu den verwendeten Lehrmaterialien.

Restkategorie

Dieser Punkt stellt keinen Themenbereich im eigentlichen Sinn dar. Es werden Gesprächsbeiträge erfasst, die nicht mit dem Globalthema in Verbindung stehen, wie Organisation und Ähnliches.

6.1.3.2. Verteilung der Themenbereiche in den Gruppenarbeiten

Abbildung 4 zeigt alle Themenbereiche im Überblick, die in **Phase 3** in den drei Gruppen diskutiert wurden. Alle Themenbereiche zusammengenommen ergibt das Bild, dass die Themenbereiche relativ gleichmäßig in den Gruppen behandelt wurden.

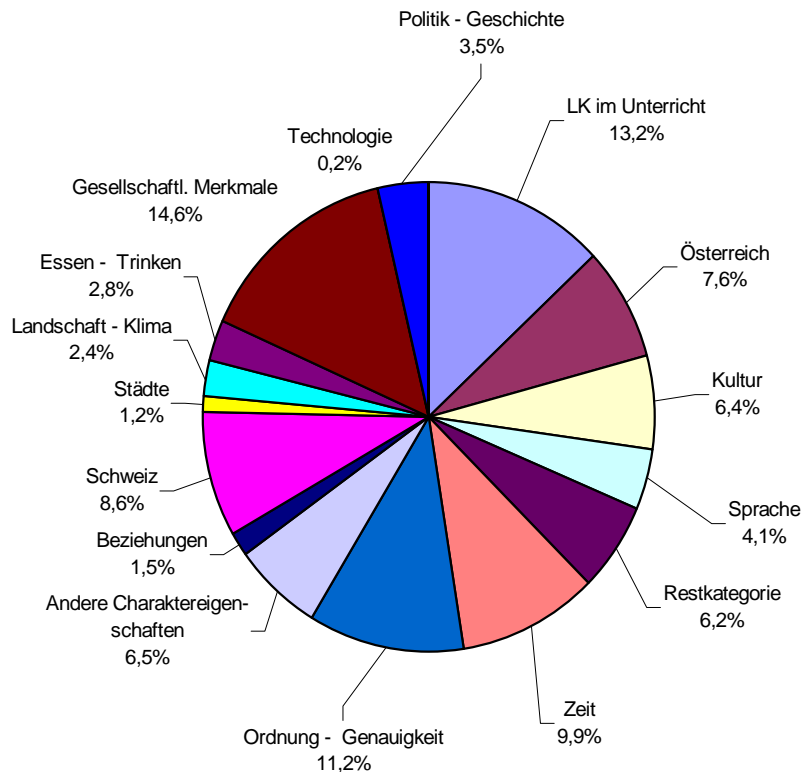


Abbildung 4: Themenbereiche der Gruppen A, C und D im Überblick

Vergleicht man jedoch anhand der folgenden Abbildungen 5, 6 und 7 die in den drei analysierten Gruppen diskutierten Themenbereiche, wird deutlich, dass jede Gruppe von insgesamt 15 ermittelten Themenbereichen 12 bzw. 13 diskutierte, wobei sie jeweils auf zwei bzw. drei unterschiedliche Themenbereiche den Schwerpunkt legte und diese ausführlich besprach.

In **Gruppe A** (Abbildung 5) wird deutlich, dass den Themenbereichen *Zeit* und *Charaktereigenschaften* mit insgesamt 74,9% mehr als Zweidrittel der Diskussionszeit gewidmet wurde. Die Themenbereiche *Schweiz*, *Traditionen*, *Landeskunde im Unterricht* und *Aussehen* wurden in **Gruppe A** nicht behandelt.

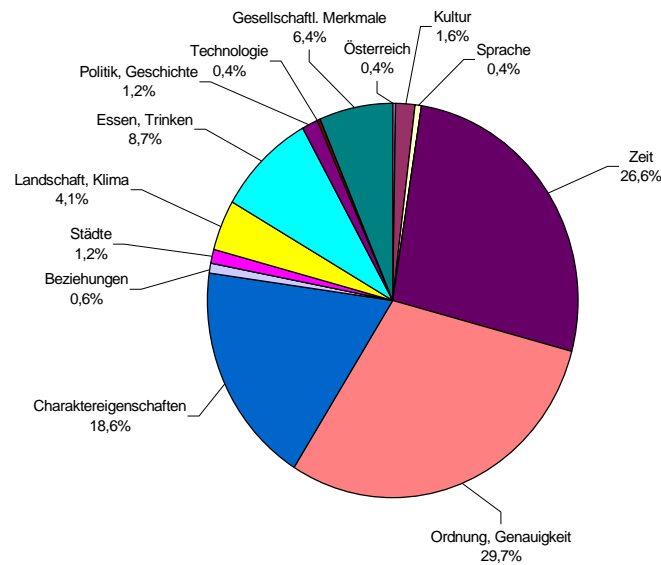


Abbildung 5: Themenbereiche in Gruppe A

In **Gruppe C** (Abbildung 6) wird deutlich, dass die Schwerpunkte der Diskussion auf den Themenbereichen *Landeskunde im Unterricht*, *Gesellschaftliche Merkmale* und *Österreich* lagen. Zusammen nehmen diese drei Bereiche 56,4% der gesamten Gesprächszeit in Anspruch.

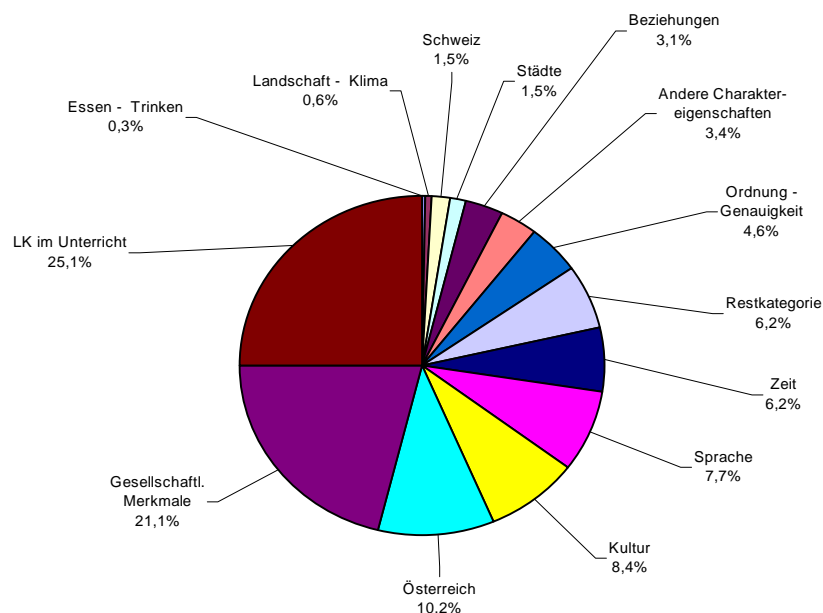


Abbildung 6: Themenbereiche in Gruppe C

Abbildung 7 zeigt, dass bei **Gruppe D** die Schwerpunkte der Diskussion auf den Themenbereichen *Schweiz*, *Österreich* und *Gesellschaftliche Merkmale* lagen. Zusammen nehmen diese Bereiche 54,5% der Gesprächszeit ein.

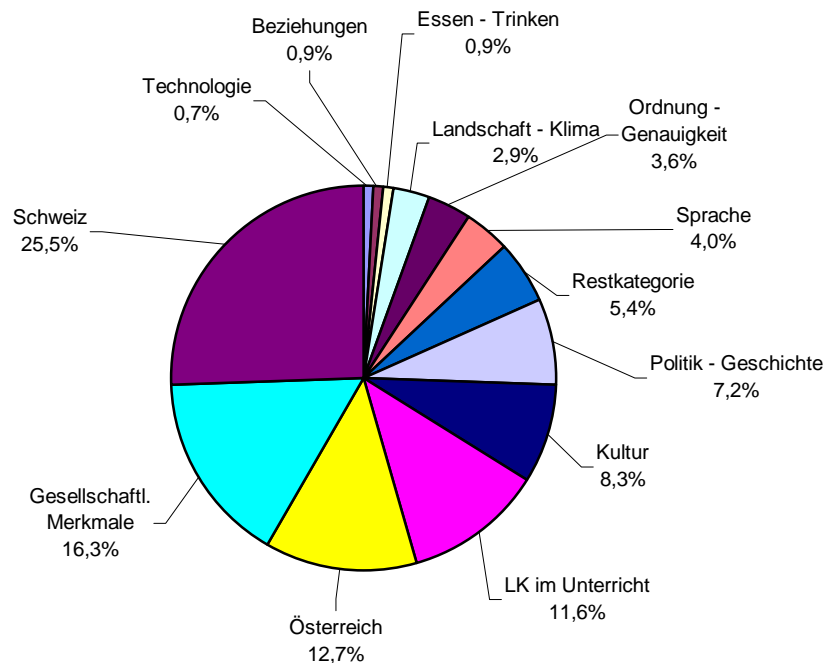


Abbildung 7: Themenbereiche in Gruppe D

6.1.4. Einordnung der diskutierten Themenbereiche

Bei einem Vergleich der **Gruppen A, C und D** (Abbildungen 5-7) wird deutlich, dass die diskutierten Themenbereiche nach der Einteilung von Pauldrach (1992) sowohl aus der kognitiven als auch der kommunikativen und der interkulturellen Landeskunde (vgl. Kapitel 2.2.) diskutiert werden. Die Themenbereiche jedoch, in denen die sogenannte ‚hohe Kultur‘ zusammengefasst wurde, wie *Kultur* und *Politik - Geschichte* in allen drei untersuchten Gruppen relativ wenig Gesprächszeit in Anspruch nehmen, insgesamt nur 9,9% (vgl. Abbildung 4), ebenso die Bereiche *Landschaft – Klima*, *Städte* sowie *Essen – Trinken*, die insgesamt nur mit 6,4% Gesprächszeit vertreten sind. Die Themenbereiche, die sich aber mit den Menschen des deutschsprachigen Raums beschäftigen, wie *Gesellschaftliche Merkmale*, *Charaktereigenschaften* und *Zeit* nehmen in allen drei Gruppen sehr viel mehr Gesprächszeit ein, insgesamt sogar 42,2%. Sicherlich kann davon ausgegangen werden, dass diese Ergebnisse die Interessen der LehrerInnengruppe widerspiegeln, die diesen Beobachtungen zufolge nicht so sehr bei den informationsorientierten Themenbereichen wie *Politik –*

Geschichte, Kultur, Städte – Landschaft liegen, wie sie vorrangig in der kognitiven Landeskunde behandelt werden oder den Themenbereichen des Alltags wie *Essen - Trinken* etc., die in der kommunikativen Landeskunde wichtig sind, sondern vielmehr bei den Menschen des Zielsprachenraums, ihrer Mentalität, ihren Lebenswirklichkeiten und damit verbundenen Handlungen. Dies sind Themen, die in der interkulturellen Landeskunde einen bedeutenden Platz einnehmen (vgl. Kapitel 2.2.). Für die Planung von Fortbildungen zu Landeskunde sollte dies bedacht werden und die jeweiligen Themen, unabhängig davon, welchem landeskundlichen Ansatz sie zuzurechnen sind, auch unter interkulturellen Gesichtspunkten behandelt und nicht nur als landeskundliche Fakten dargestellt werden. Dies bedeutet einen Wechsel in den Relevanzbestimmungen landeskundlicher Inhalte. So ist nicht entscheidend, wie repräsentativ oder vollständig ein Lerngegenstand präsentiert wird, sondern dass auch Denk-, Handlungs-, und Interpretationsstrategien vermittelt werden (vgl. Müller-Jacquier 2001:1231).

6.2. Exemplarische Analyse der Diskussion der Themenbereiche in **Gruppe A**

Nach der Vorstellung der TeilnehmerInnen der Gruppe A, erfolgt eine detaillierte Analyse der für diese Gruppe ermittelten Themenbereiche.

6.2.1. Die **Gruppe A**

Die Gruppe besteht aus drei mexikanischen Lehrerinnen, Dolores, Consuelo und Isabel, zwei mexikanischen Lehrern, Diego und Javier, und einer deutschen Lehrerin, Vera. Laut Fragebogen haben die Lehrerinnen fast 10 Jahre oder mehr Unterrichtserfahrung und eine hohe Sprachkompetenz. Im Gegensatz dazu ist die Sprachkompetenz der Männer nicht sehr hoch, außerdem haben sie keine Lehrerfahrung.

Das Gespräch wurde hinsichtlich der Redezeit von Vera und Dolores dominiert. Consuelo und Isabel nahmen am Gespräch teil, wenn auch mit deutlich weniger Gesprächszeit, von den beiden Lehrern Javier und Diego waren nur einige wenige Kommentare zu hören.

Weitere Überlegungen zur Verteilung der Redezeiten innerhalb der einzelnen Gruppen im Verlauf des Seminars folgen in Kapitel 11.

6.2.2. Themenbereiche in der Diskussion

Zeit

Wie in Abbildung 5 zu sehen ist, nimmt der Themenbereich *Zeit* 26% der Gesprächszeit in Anspruch.

Für Dolores stellt die sprachliche Form, mit der Uhrzeit im Deutschen ausgedrückt wird, einen Ausdruck der für sie typischen Zukunftsbezogenheit der Deutschen dar. Darin zeigt sich ihrer Meinung nach ein Gegensatz zu Mexiko. Sie erläutert diese Interpretation folgendermaßen: Dadurch, dass bei der Auskunft zur Uhrzeit im Deutschen die nächste Stunde genannt wird, werden bei ihr Gedanken an die Zukunft ausgelöst - ein Prozess, der ihrer tatsächlichen Lebenssituation aber nicht entspricht. Die Frage von Vera, ob bei ihrem Zeitbegriff auch Pünktlichkeit eingeschlossen sei, nimmt Dolores zwar auf, geht in ihrer Argumentation aber nicht darauf ein, sondern expliziert ihre, für sie philosophische Interpretation.

Textausschnitt 2

- Dolores: Aber jetzt, das ist, was ich jetzt assoziiere, und deswegen vielleicht ist das ganz philosophisch, glaub ich. Da hab ich also zum Beispiel der Begriff Zeit, der Begriff Zeit genannt. Warum, also Zeit für mich das ist ganz anders als, also Zeit in Deutschland und Zeit in Mexiko, also
- Vera: Darf ich was fragen? Was meinst du mit Zeit? Pünktlichkeit?
- Dolores: Ja, nicht nur Pünktlichkeit, sondern auch was bedeutet, also ich möchte immer erklären, zum Beispiel wie spät ist es, dann muss ich sagen, es ist halb fünf, also das bedeutet, es ist 4 Uhr 30 Minuten. Also in Mexiko das ist ganz anders. Wir leben jetzt, nicht in die Zukunft, und wenn ich denke halb 5, das bedeutet, das ist die Hälfte von einer Stunde, aber ich denke an die Zukunft, nicht was jetzt ist.
(GA1-A:44-52)

Als Consuelo an der Reihe ist, ihre Assoziationen zu beschreiben, widerspricht sie als Erstes dieser Interpretation. Sie erklärt, dass diese sie sehr eigenartig anmute, da ihr Großvater die Uhrzeit in gleicher Weise ausgedrückt habe wie im Deutschen.

Textausschnitt 3

- Consuelo: Yo quisiera hacer un comentario, respecto a que dices, las cuatro y media o la media para la cinco, como lo ven las personas en (...?). Para mi particularmente ese punto no es muy extraño porque en la casa mi abuelo siempre dijo así es la media para las cinco, es la media para las cuatro, o cinco pasados de la media (...?) no se me ha sido un contraste, no en el sentido de aprender la lengua porque en alemán se dice en esta manera es media hora antes de la cinco, für mich das ist nicht etwas mit Zukunft, weil wir zu Hause das auch so gesagt haben (GA1-A: 76-81)

Jetzt stehen zwei konträre Meinungen gegenüber. Um diese Situation aufzulösen, nimmt Dolores die Allgemeingültigkeit ihrer Aussage zurück, indem sie sie als sehr persönliche Interpretation bezeichnet. Als Vera ihr Verständnis hierfür zum Ausdruck bringt, verweist Dolores nochmals auf den philosophischen Aspekt ihrer Interpretation. Damit wird offensichtlich ein für beide Lehrerinnen akzeptabler Konsens erreicht und Consuelo beendet

das Gespräch über den Zeitbegriff damit, dass sie diese persönliche Deutung als interessant akzeptiert.

Textausschnitt 4

Dolores: Sowieso das ist eine ganz persönliche Interpretation, das sehe ich natürlich,

Vera: Ja das ist klar

Dolores: für mich sind das philosophische Interpretationen von Deutschland.

Consuelo: Das ist sehr interessant (GA1-A: 82-85)

Als die Gruppenarbeit fast ihr Ende erreicht und das Gespräch von Versicherungen und Sparen handelt, ist dies der Anlass für Dolores, ihren Gedanken über die Zukunftsbezogenheit der Deutschen nochmals aufzunehmen und ihre Position zu unterstreichen.

Textausschnitt 5

Dolores: Aber das bedeutet auch, sie denken an die Zukunft, und wir nicht. Das ist genau, was ich sagte, deswegen spielt eine wichtige Rolle die Sprache, wie sie sprechen, bedeutet also immer die Zukunft.

(GA1-A:276-278)

Ein weiterer Aspekt von Zeit, die Pünktlichkeit der Deutschen, wird von Vera, der deutschen Lehrerin, eingebracht. Sie erwähnte ihn schon in Textausschnitt 2, wo er allerdings nicht weiter diskutiert wurde. Sie berichtet, dass dieser Aspekt sie schon häufig während ihrer Zeit in Mexiko bewegt habe, und von ihrem Unbehagen über die negative Interpretation der deutschen Pünktlichkeit durch die mexikanischen StudentInnen. Die Beschreibung der deutschen Pünktlichkeit werde von ihnen mit einer Handbewegung ähnlich einer Guillotine unterstrichen.

Textausschnitt 6

Vera: Aber eine Sache wollte ich noch sagen. Ich hab viel auch darüber nachgedacht, mit diesem Pünktlichen. So am Anfang, als ich hier war und unterrichtet habe und die Studenten gesagt haben, Ordnung und pünktlich, das klang mir gar nicht so schön, ich fand das gar nicht so toll, weil hier verbinden viele Studenten mit pünktlich, da machen sie auch noch diese Handbewegung, pünktlich, wuff, das finde ich ganz schrecklich, bißchen wie eine Guillotine, (Gelächter) und so verstehen das viele auch hier. (GA1-A:244-249)

Diesen absoluten Charakter hat ihrer Meinung nach Pünktlichkeit für die Deutschen nicht und Vera beschreibt, wie es ihr gelingt, über einen Text aus dem Arbeitsbuch von *Sprachbrücke* mit dieser für sie sehr negativen Konnotation umzugehen, die Eigenart der Deutschen besser zu verstehen und sie den StudentInnen als Form der deutschen Höflichkeit zu erklären.

Textausschnitt 7

Vera: So ist das natürlich nicht, aber jetzt habe ich nämlich in Sprachbrücke im Arbeitsbuch einen Artikel gefunden, der mir doch sehr, sehr geholfen hat, das Ganze irgendwie besser zu verstehen und in eine etwas nettere Bahn zu lenken. Pünktlichkeit ist eine Form der Höflichkeit in Deutschland. Ja, und dann kann ich das auch besser vertreten und erklären. (GA1-A:249-252)

Indem sie Pünktlichkeit und ‚Nichtpünktlichkeit‘ als Formen der Höflichkeit erklärt, wird der deutschen Pünktlichkeit die abschreckende und negative Bedeutung genommen und als Übereinkunft des höflichen Zusammenseins in der deutschen Gesellschaft interpretiert. Höflichkeit hingegen ist für Vera ein positiver Wert, der überall gilt. Verdeutlicht wird diese Interpretation von ihr durch die Darstellung einer mexikanischen Verabredung, bei der Zuspätkommen im Rahmen der Höflichkeit liegt und kein Grund zum Ausdruck von Ärger ist.

Textausschnitt 8

Vera: Die Deutschen sind pünktlich, weil das für sie eine Form der Höflichkeit ist. Und ich finde, höflich sollte man, egal, wo man ist, versuchen zu sein. Genauso, wenn ich hier in Mexiko bin und ich verabrede mich um neun und um zehn, ist immer noch keiner da, dann sollte ich hier nicht meckern, weil hier ist es höflich, bisschen flexibler bei einer Verabredung zu sein.

((Zustimmung aus Gruppe))

Vera: Hier ist Höflichkeit, Mund halten und nicht meckern, sondern selber zu spät kommen. Da klappt das auch. Dann ist mir auch wohler, wenn wir über Pünktlichkeit reden, wenn ich sagen kann: In Deutschland ist das höflich. Wenn sie pünktlich sind, sind sie höflich. Und das find ich okay, höflich zu sein. (GA1-A:252-261)

Ansonsten wird Pünktlichkeit bei der Aufzählung der Assoziationen von Isabel erwähnt.

Textausschnitt 9

Isabel: Kaltes Wetter, formelle und pünktliche Leute, spazierengehen. (GA1-A:123)

Der Themenbereich *Zeit* wird in dieser Gruppe unter verschiedenen Aspekten wie Lebensgefühl, Höflichkeit und Mentalität kontrastiv, mit großem Interesse und mit hohem Zeitaufwand diskutiert. Da dieser Themenbereich ein Universalthema berührt, fühlen sich alle TeilnehmerInnen angesprochen. Die inhaltlichen Punkte der Diskussion zeigen, dass er für interkulturelles Lernen wichtig und geeignet ist.

Charaktereigenschaften

Viel Raum in der Diskussion nimmt mit insgesamt 48,3%, neben dem Themenbereich *Zeit*, der Themenbereich *Charaktereigenschaften* der Deutschen mit den Unterpunkten *Ordnung - Genauigkeit* und *Andere Charaktereigenschaften* ein.

Ordnung - Genauigkeit

Interessant ist das Aushandeln der Interpretationen von Eigenschaften wie Verbindlichkeit und Starrheit mit Hilfe des Freundschaftsbegriffs. Das Klischee, man behalte deutsche FreundInnen für immer, wird von Isabel mit positiver Konnotation ins Gespräch gebracht und von Dolores zunächst auch positiv weitergeführt.

Textausschnitt 10

Isabel: Die Leute, ich denke auch man kann Freunde gewinnen, langsamer als in Mexiko, langsamer

Dolores: aber sicherer.
 Isabel: Ja, einmal du einen Freund hast, das ist für immer,
 Dolores: du kannst das ganze Leben behalten,
 ((Allgemeine Zustimmung)) (GA1-A:131-135)

Nach der allgemeinen Zustimmung entwickelt Dolores ihren Gedanken weiter und gibt dem anfänglich positiv bewerteten Freundschaftsbegriff eine neutralere bis negative Bedeutung, indem sie diese Zuschreibung „das bedeutet für das ganze Leben“ als Manifestation der Unbeweglichkeit in Deutschland beschreibt. Sie fährt fort mit dem Vergleich zu Mexiko, wo ihrer Ansicht nach Freundschaften nur kurzlebig sind. Die negative Zuschreibung von „Festem“ wird von Vera in ein positives „verbindlicher“ umgedeutet.

Textausschnitt 11

Dolores: Aber das ist auch diese Sache von Kontrasten, das ist alles so fest in Deutschland. ((Mehrere sprechen gleichzeitig, unverständlich)) Du hast einen Freund und das bedeutet für das ganze Leben, hier das bedeutet nur
 Vera: |alles ist verbindlicher
 Dolores: |nur für heute
 Vera: |ja, ((lachen der anderen)) (GA1-A:137-142)

Vera nimmt die Gesprächsidee auf und lässt Dolores nicht ausreden, als sie nicht auf die angeführte Unbeweglichkeit eingeht, sondern die positive Bedeutung der Verbindlichkeit ausführt. Zur Verdeutlichung erläutert sie, was Deutsche unter Verbindlichkeit verstehen, und die Irritationen für Deutsche, die in Mexiko dadurch entstehen können. Sie fügt allerdings hinzu, dass sie diese Erfahrung nicht hat, und distanziert sich durch die Verwendungsweise von „die Deutschen“ und „sie“ vom Unverständnis der anderen.

Textausschnitt 12

Dolores: |vielleicht (?)
 Vera: ja, darunter, also ich weiß das von, also ich selber hab die Erfahrung nicht gemacht, weil ich ja auch in einer anderen Situation bin, aber ich weiß das von Deutschen, die hierher gekommen sind und hier zu arbeiten in der Industrie oder in der Schule. Also, dann sind die irgendwo eingeladen in den ersten zwei drei Wochen und lernen Mexikaner kennen, und die hören das dann, gerade aus Deutschland gekommen, interessant, und ja wenn du Hilfe brauchst, sagt der Mexikaner, dann ruf mich an und dies und das,
 Dolores: das ist Gastfreundschaft,
 ((zustimmendes Gemurmel))
 Vera: und dann brauchen die aber wirklich Hilfe, weil das am Anfang wirklich alles sehr schwer ist, also wie umgekehrt natürlich auch, und dann brauchen die wirklich Hilfe und dann sind die nicht da, die Leute, die vorher gesagt haben, ich helfe dir jederzeit, ich habe Zeit und dies und das und so, und dann sind sie nicht da. Und dann sind die Deutschen enttäuscht, dann sind sie enttäuscht, weil sie das nicht verstehen,
 (GA1-A:143-156)

Als Vera hingegen schildert, dass die Deutschen zu ihrem Wort stehen, also halten, was sie versprechen bzw. anbieten, und sie diesen Umstand offensichtlich positiv bewertet, schließt sie sich selbst durch ein „wir“ in die Gruppe der Deutschen mit ein.

Isabel zeigt für die Enttäuschung der Deutschen Verständnis, wohingegen Consuelo die Verhaltensweisen der MexikanerInnen gar peinlich findet. Dolores, die nach der Beschreibung der mexikanischen Hilfsangebote Vera mit dem positiven „das ist Gastfreundschaft“ ins Wort fällt (Textausschnitt 12), sieht die weitere Beschreibung als einen Teil der mexikanischen Kultur. Gegenüber der negativen Bewertung dieser mexikanischen Verhaltensweise von Isabel und Consuelo weist sie nochmals daraufhin, dass dies Teil der mexikanischen Kultur sei.

Textausschnitt 13

Isabel: |das verstehe ich
 Vera: |wenn jemand so offen auf sie zukommt und so viel ihnen anbietet und davon nicht die Hälfte hält
 - das machen wir nicht, das machen wir nicht, was wir
 Dolores: aber ist genau das, was ich sage, wenn sie etwas sagen oder ausdrücken (...?) für uns Mexikaner
 |das ist unsere Kultur
 Vera: |aber das ist die Idee
 Consuelo: |das ist peinlich
 Dolores: |das ist unsere Kultur
 (GA1-A:157-164)

Der negativen Interpretation der mexikanischen Verhaltensweise durch Consuelo wird auch von Vera widersprochen, begleitet von der Forderung nach interkulturellem Lernen, worin sie von Dolores unterstützt wird. Findet dieser Lernprozess statt, könne das Zusammenleben auch „funktionieren“, wie sie an einem Beispiel, diesmal aus ihrem persönlichen Erfahrungsschatz, veranschaulicht. Dabei distanziert sich Vera wiederum von den Deutschen und schließt sich nicht mit „wir“ ein. Denn die, die Defizite haben und lernen müssen, sind die Anderen, bei ihr habe der Lernprozess schon stattgefunden, wie durch das Beispiel deutlich wird. Durch die Bemerkung von Dolores, Vera sei „mexikanisiert“, wird der erfolgreiche Lernprozess Veras bestätigt.

Textausschnitt 14

Vera: das ist nichts Peinliches nein, nein, nein, das müssen die Deutschen lernen,
 Dolores: ja genau, das ist unsere Kultur
 Vera: die müssen lernen, das zu interpretieren und zu verstehen. Das ist anders hier, andere Länder andere Sitten, und sie sind so, das gehört zu ihrer Art und man muss lernen damit umzugehen. Und dann funktioniert das auch. Oder mit der Pünktlichkeit: Ich kann ja auch mich mit Mexikanern verabreden, und ich liebe das, ich kann sagen, mañana vamos al cine, und ich weiß, ich hab gar keine Zeit morgen, aber ich kann in dem Moment erst mal nett sein.
 Dolores: also dann bist du mexikanisiert
 Vera: und ich weiß, wunderbar, wir gehen sowieso nicht ins Kino morgen, macht nichts, macht nichts, das muss man einfach lernen, das ist anders hier. (GA1-A:165-174)

An anderer Stelle distanziert sich Vera erneut von ihrem „Deutschsein“, indem sie über ihre Schwester bemerkt, „sie ist eben deutsch“. Durch das Gelächter der anderen TeilnehmerInnen wird ihr wohl die Ironie der Situation bewusst. Nach einem kurzen, etwas unwilligen „ich bin ja auch deutsch, ja auch schön, wunderbar, aber...“ geht sie wieder auf Abstand. „Die“ ist ihre

deutsche Schwester, „wir“ bedeutet sie und ihre mexikanische Familie, in der sie sich selbst als mexikanisch identifiziert. Von der Beschreibung der für sie eher negativen Eigenschaften der Deutschen, wie Unflexibilität und übertriebene Pünktlichkeit, distanziert sie sich.

Textausschnitt 15

Vera: Ich hatte gerade Besuch von meiner Schwester. Die war zum ersten Mal hier, und das war natürlich sehr schön, sehr, nett, Familie und so weiter. Aber sie ist eben deutsch. (Gelächter) Ich bin ja auch deutsch, ja auch schön, wunderbar, aber das ist irgendwie, also, die hat sich sehr bemüht, sich an unseren Rhythmus zu gewöhnen und wenn wir gesagt haben, wir, also um 11 Uhr nach Xochimilco, dann rief die Nachbarin um eins an, weil wir immer noch da waren, und hat uns gesagt, wollt ihr unser Auto, wir habe gesagt juhu, und da sag ich, guck mal, wären wir jetzt um 11 Uhr, wie wir das gestern besprochen haben, losgefahren, hätten wir nicht das Auto gekriegt. Und so ist das hier, wir sagen um 11 und dann fahren wir um Viertel nach eins, alles wunderbar. (GA1-A:214-221)

Im darauf folgenden Satz wechselt Vera wieder die ‚Seite‘, ihr „wir“ meint sie selbst und die Deutschen. Dieser Wechsel wird hervorgerufen durch ihr nochmaliges Beschreiben von Verbindlichkeit, „wir [Deutsche] sagen das und wir machen das“, die sie schon zuvor (Textausschnitt 12) als positiv einstufte.

Textausschnitt 16

Vera:Also, die hat nicht gemeckert, aber das ist wirklich so, also dieses: Mmh, wir ((Deutsche)) sagen das und wir machen das. (GA1-A:221-223)

Nach Veras Darstellung des Verhaltens ihrer Schwester bezeichnet Dolores die Deutschen als unflexibel und findet Isabels Zustimmung, die diese Eigenschaft zudem noch als schwierig empfindet. Für Vera scheint diese negative Interpretation der Verhaltensweise allerdings doch zu extrem zu sein. Sie neutralisiert die negative Beschreibung der Unflexibilität durch den Einwand, dass es für beide Nationalitäten nicht einfach sei, im anderen Land mit der jeweiligen Eigenart entsprechend umzugehen. Hier werden von ihr in einem Satz beide ‚Nationalitäten angenommen‘, offensichtlich weil sie keine Bewertungen vornimmt.

Textausschnitt 17

Dolores: Die sind nicht flexibel.
Isabel: Finde ich auch, das ist nicht so einfach.
Vera: Also es ist nicht so einfach, hier mit dem umzugehen, und umgekehrt, wenn wir ((Mexikaner)) dahin fahren nach Deutschland, ist es nicht so einfach mit uns ((Deutschen)) umzugehen. (GA1-A:224-227)

Nach Veras Einwurf, dass es sowohl in Deutschland als auch in Mexiko Schwierigkeiten geben könne, schreibt Dolores den Grund hierfür ausschließlich der Unbeweglichkeit in Deutschland zu und nimmt ihren Gedanken „des Festen“ (Textausschnitt 11) noch einmal auf. Zur Unterstreichung erwähnt sie ganz im Sinne mexikanischer Autostereotypen die mexikanische Flexibilität, die zum Überleben notwendig sei. Dieser Einschätzung stimmt Vera uneingeschränkt zu.

Textausschnitt 18

- Dolores: Natürlich, das ist, weil alles da so fest ist. Hier, da muss man unbedingt flexibel sein, sonst kannst du die Situationen nicht so einfach ertragen.
Vera: Ne, sonst kannst du hier nicht leben. (GA1-A:228-230)

Dolores unterstreicht im weiteren Verlauf das Stereotyp der unzufriedenen und nicht fröhlichen, nicht lachenden Deutschen wiederum kontrastierend mit einem mexikanischen Autostereotyp. Diese Argumentationsführung scheint ihr geeignet, keinen Widerspruch hervorzurufen, was in diesem Fall ebenso wie in Textausschnitt 10 und Textausschnitt 18 gelingt.

Textausschnitt 19

- Dolores: Und ich glaube, das ist auch interessant, und ich habe das bemerkt in Deutschland: Die Leute sind immer so unzufrieden. Also, und hier wir sind zufrieden, egal was passiert, also wir lachen ständig, öfter als die Deutschen, in Deutschland lachen die Leute fast nie.
Vera: Ne, das ist das, was ich am allermeisten vermisst habe, in den zwei Monaten, das Lachen auf den Gesichtern, ja. (GA1-A:231-235)

Consuelo wählt diese von Dolores eingeführte Argumentationsform und bringt deutsche Stereotypen wie Ordnung, Sauberkeit, Fleiß und Intoleranz so vor, dass sie im Gegensatz zu den mexikanischen Autostereotypen stehen und sie entsprechend nicht hinterfragt werden.

Textausschnitt 20

- Consuelo: mhm, Einsamkeit, die Alten sind einsam, sie haben (?) zu sprechen, auch Ordnung, Sauberkeit, Fleiß, in Deutschland im Kontrast zu Mexiko, aber keine Toleranz,
Dolores: Ah ja, das stimmt. (GA1-A:204-206)

Consuelo assoziiert Deutschland mit Technologie, was im mexikanischen Kontext zunächst positiv belegt ist. Sie schränkt diese mögliche und wahrscheinliche Interpretation aber gleich durch die Beschreibung ihrer Assoziationen mit Technologie ein. Deutschland wird dadurch ein Land mit egoistischen, entfremdeten Menschen, die hauptsächlich mit Computern und Maschinen arbeiten.

Textausschnitt 21

- Consuelo: Technologie, aber Technologie verbinde ich mit Entfremdung, Imagination; die Leute sind, ich habe diesen Eindruck,
((Stimmengewirr))
Consuelo: die Leute arbeiten mit den Maschinen, mit dem Computer, sind entfremdet, sind keine Menschen mehr, sind unmenschlich.
Vera: Inwiefern, das finde ich interessant, inwiefern unmenschlich?
Consuelo: Mit den anderen Leuten, sie denken nur an sich selbst. (GA1-A:207-213)

Auf diese sehr negative Darstellung wird hier von Vera nicht weiter eingegangen, was im Gegensatz zu anderen negativen Beschreibungen steht (z.B. Textausschnitt 7 und 8). Vera erzählt stattdessen ohne Überleitung von dem Besuch ihrer Schwester (vgl. Textausschnitt 15 und Textausschnitt 16).

Auch der Themenbereich *Charaktereigenschaften* wird unter den verschiedenen Aspekten wie Lebensgefühl und Mentalität kontrastiv, mit großem Interesse und mit hohem Zeitaufwand diskutiert. Alle TeilnehmerInnen fühlen sich von diesem Themenbereich angesprochen, interpretieren jedoch die beschriebenen Erfahrungen sehr unterschiedlich.

Landschaft – Klima

Der Themenbereich *Landschaft – Klima* nimmt 4% der verfügbaren Gesprächszeit ein und wird in fünf kurzen Statements in der Diskussion berührt.

Vera, als einzige Muttersprachlerin und Einzige der Gruppe, die in Deutschland aufgewachsen ist, kommentiert die jeweiligen Aussagen über die Natur korrigierend oder bestätigend und zeigt damit ihre größere Kompetenz als ‚Einheimische‘ (Textausschnitt 23-24). Ihre eigene Aussage hingegen wird von den anderen Teilnehmerinnen kommentarlos angenommen, was nahelegt, dass diese ihren gezeigten Kompetenzvorsprung akzeptieren (Textausschnitt 22).

Textausschnitt 22

Vera: ...dann denke ich an Sommer und die schönen Kornfelder, das ist ja sehr schön, und dann denke ich natürlich auch an Bremen und den Regen, das ist also mehr so Klima, Landschaft...(GA1-A:16-18)

Textausschnitt 23

Isabel: Ich bin in San Luis Potosi aufgewachsen und habe Deutsch in Deutschland studiert, ein Jahr, es war letztes Jahr in Hamburg. Es war ganz schön, aber nachdem denke ich sofort immer Deutschland, regnet und regnet, in Hamburg regnet es viel.

Vera: Mhm, das ist immer so.

Isabel: Kaltes Wetter, formelle und pünktliche Leute, spazieren gehen. (GA1-A:119-123)

Textausschnitt 24

Dolores: und die Natur für mich spielt eine wichtige Rolle. Also hier in Mexiko habe ich nie, nie gedacht, die Bäume existieren oder es ist grün oder es ist gelb und rot, nur in Deutschland habe ich das gesehen, rote Blätter, hier habe ich nie gesehen,

Vera: ja die Farben (GA1-A:290-293)

Als Dolores von Vera, ‚der Einheimischen‘, korrigiert wird, sich aber unter Berufung auf ihre subjektive Interpretation nicht korrigieren lässt, sondern auf ihrem Standpunkt ‚Winter – Sommer gleich kalt - heiß‘ beharrt, versucht Consuelo diese Irritation aufzulösen.

Textausschnitt 25

Dolores: ... Das ist also diese kontrastiven Begriffe, also Winter -Sommer, es ist heiß - es ist kalt, nicht wie in Mexiko ((Mexiko-Stadt)), in einem Tag wir können alles erleben. Aber in Deutschland habe ich nie solches Gefühl.

Vera: Im April kannst'e das auch erleben

Dolores: ja vielleicht, ich war also lang da, aber ich habe das nie bemerkt, das ist auch eine subjektive Sache, ganz subjektive Interpretation. Ich konnte das nicht merken, für mich war also ganz kalt oder ganz heiß.

Consuelo: Woher in Mexiko kommst du?

Dolores: Aus Jalisco. Ja, vielleicht (lachen) das ist ganz anders, aber das ist für mich deshalb im Kontrast leben. Im Leben fühle ich das überhaupt nicht, aber in Deutschland ist so klar für mich. ... (GA1-A:65-74)

Allerdings ist kein Kommentar von Vera erforderlich, da schon von Consuelo vorweggenommen wird, dass die Erwähnung des Sommers eine Wiederholung ist.

Textausschnitt 26

Consuelo: Meine Assoziationen mit Deutschland, ihr habt schon einige genannt, z.B. Sommer, Essen, (GA1-A:194)

Der Themenbereich *Landschaft – Klima* als sehr informationsorientierter Themenbereich wird nicht diskutiert, sondern es werden lediglich kurz Bilder geschildert. Die erwähnten Bilder geben keine Möglichkeit zur Entwicklung von weiteren Subthemen, die zu neuen Gesprächen führen könnten, und finden auch bei den TeilnehmerInnen kein größeres Interesse, obwohl der Themenbereich in den Lehrbüchern einen wichtigen Stellenwert inne hat.

Essen - Trinken

Der Themenbereich *Essen - Trinken* hat im Gesprächsverlauf an sich keine hervorgehobene Stellung, sondern wird hauptsächlich in Form von Aufzählungen von Speisen und Getränken erwähnt, nicht hinterfragt und nicht weiter diskutiert, wie in Textausschnitt 27 und Textausschnitt 28 und später auch in Textausschnitt 32 deutlich wird. Wie Textausschnitt 29 zeigt, muss diese Aussage jedoch hinsichtlich des prozentualen Anteils am Gesamtgespräch eingeschränkt werden. Isabel spricht zwei Minuten auf Spanisch über die unterschiedlichen Gewohnheiten des Eisessens in Deutschland und Mexiko und stellt dabei die Folgen für die Gesundheit dar. Infolgedessen nimmt der Themenbereich doch 9% der gesamten Gesprächsdauer ein.

Textausschnitt 27

Vera: ...und dann sagen sie auch auf Deutsch drei Wörter: Bier, Hitler und Mercedes. ((Gruppe lacht)) (GA1-A:10-11)

Textausschnitt 28

Javier: ... Ich esse sehr gern
((Lachen der Gruppe))

Vera: Das finde ich auch wichtig,

Isabel: ich auch.

Javier: Deswegen bin ich auch nach Österreich gehen.

Vera: Die Sachertorte wahrscheinlich. (GA1-A:102-108)

Und:

Textausschnitt 29

Isabel: Ja, das habe ich gerne gemacht, Kartoffeln, ((allgemeine Zustimmung)) verschiedene Formen, es ist ganz gut, ja und die Torten, die Süßigkeiten, Schokolade, (...?) . Ich denke auch in Deutschland

essen Eis, mehr Eis als die Kinder hier in Mexiko, trotz des Wetters; ja, es ist Winter, es ist Sommer, Herbst, und die Leute, die Kinder essen Eis da, das habe ich gesehen, und hier es ist zwanzig Grad, und nein, du darfst nicht Eis essen, weil es so kalt ist, du erkältest dich oder so. Es funktioniert so, mancher erkältet sich (...?) Dicen los medicos que las personas tienen mas defensas contra el frío, ich weiß nicht. (GA1-A:125-131)

Obwohl der Themenbereich *Essen – Trinken* die Alltagskultur betrifft, ist er bei der Diskussion der Bilder bis auf eine Ausnahme nur durch Aufzählungen vertreten. Auch hier bieten die erwähnten Bilder offensichtlich keine Möglichkeit zur Entwicklung von weiteren Subthemen, die zu neuen Gesprächen führen könnten. Trotz seiner Präsenz in den Lehrwerken, scheint dieser Themenbereich für die Bilder des deutschsprachigen Raums in der Diskussion nicht ausschlaggebend zu sein.

Kultur

Der Themenbereich *Kultur* nimmt 1,6 % der gesamten Gesprächsdauer ein. Er wird von Dolores einmal durch die Aufzählung von Freud, Kafka und Goethe aufgenommen, allerdings mit dem Hinweis, dass dies früher, als sie Psychologie studierte, ihre erste Assoziation gewesen sei. Von den anderen Teilnehmerinnen wird dieser Themenbereich aber nicht weitergeführt und findet auch keine Wiederaufnahme.

Textausschnitt 30

Dolores: Meine erste Assoziation mit Deutsch und Deutschland damals war Freud, Kafka. Ich habe Psychologie studiert und deswegen wollte ich unbedingt Deutsch lernen. Und das war also Freud, Kafka, Goethe, das war Literatur und das war, was ich damals von Deutschland wusste.
(GA1-A:41-43)

Der Themenbereich *Kultur*, unter den Literatur, Musik, Kunst etc. zusammengefasst werden, nimmt im Gespräch einen sehr geringen Platz ein und wird von den TeilnehmerInnen nicht aufgenommen und weitergeführt. Er wird während des Gesprächs nicht mit Bildern und Assoziationen des deutschsprachigen Raums in Zusammenhang gebracht oder es besteht kein Interesse an ihm. Diese Tatsache steht in starkem Widerspruch zu der Bedeutung, der diesem Themenbereich in der didaktischen Diskussion um Landeskunde und interkulturellem Lernen eingeräumt wird.

Politik - Geschichte

Der Themenbereich *Politik - Geschichte* findet einmal Eingang in das Gespräch durch die Erwähnung der Spendenaffäre der CDU und nimmt 1,2% der Gesamtzeit in Anspruch.

Textausschnitt 31

Vera: ... Und dann, woran ich selber ganz alleine denke, das ist die politische Situation in Deutschland zum einen und jetzt in den letzten Monaten der Skandal um Helmut Kohl der Spendenskandal,
(GA1-A:19-21)

Gleiches wie für *Kultur* gilt auch für den informationsorientierten Themenbereich *Politik – Geschichte*, der in dieser Gruppe keine Bedeutung für die Assoziationen zum deutschsprachigen Raum hat.

Gesellschaftliche Merkmale

Dem Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmale* werden 6,4% der Gesprächszeit gewidmet. Die folgenden Textbeispiele (Textausschnitt 32 bis 33) zeigen einen Gesprächsausschnitt, der nur 2 Minuten dauert, für die Darstellung in der Collage aber sehr wichtig erscheint (vgl. Kapitel 6.4.).

Consuelo führt bei ihren Assoziationen das Thema Überalterung in Deutschland ein, indem sie anmerkt, dass für sie Deutschland mit alten Leuten verbunden sei. Diese Feststellung wirkt unerwartet und überraschend, da sie nicht mit den herkömmlichen Bildern übereinstimmt. Durch Veras ungläubig staunende Nachfrage wird dies deutlich.

Textausschnitt 32

Consuelo: Meine Assoziationen mit Deutschland, ihr habt schon einige genannt, z.B. Sommer, Essen, aber bei mir gibt es auch Leute, alte Leute in Deutschland,
Vera: alte Leute?
Consuelo: Ja. (GA1-A:194-197)

Dolores fällt Consuelo ins Wort und versucht an Consuelos Gedankengang anzuknüpfen, indem sie ihn durch die Feststellung, dass in Berlin viele Leute allein lebten, als zutreffend zeigt. Consuelos Argumentation zielt hingegen auf die Tatsache, dass es in Deutschland wenig Kinder gibt. Den Grund dafür sieht sie in der Kinderlosigkeit vieler junger Paare. Dieser von Consuelo angeführte Umstand wird von Vera durch den Zwischenruf „teuer“ erklärt, womit sie auf die hohen Kosten, die durch Kinder verursacht werden, hinweist.

Veras Einwurf wird von Consuelo aufgenommen und mit der Feststellung, dass die Menschen Hunde hätten - die nicht so hohe Kosten verursachen - bestätigend weitergeführt. Um aber nicht als Gegnerin von Haustieren angesehen zu werden, erzählt sie von ihren Hunden.

Aus Veras nochmaliger Nachfrage zu den alten Menschen in Deutschland wird deutlich, dass sie diese Äußerung noch weiter beschäftigt. Consuelo scheint an einer Vertiefung dieses Punktes jedoch nicht interessiert und führt zur Bestätigung ihrer Aussage nur die Einsamkeit alter Menschen an. Daran anschließend geht sie zu einem anderen Themenbereich über.

Textausschnitt 33

Dolores: Also in Berlin, da können sie viele Leute, die allein leben.
Consuelo: Es gibt fast keine Kinder, die jungen Leute wollen keine Kinder,
Vera: teuer
Consuelo: zu teuer. Sie haben einen Hund, ich mag Tiere sehr gern, ich habe zwei Hunde zu Hause, aber trotzdem

Vera: ((fragend- zustimmend)) alte Leute?

Consuelo: mhm, Einsamkeit, die Alten sind einsam, sie haben (?) zu sprechen, auch Ordnung, Sauberkeit, (GA1-A:198-204)

In dieser Gruppe hat der Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmale* für das Entstehen der Bilder eine relativ geringe Bedeutung, obwohl er in Zusammenhang mit der aktuellen Situation und den Menschen steht.

Technologie

Dieser Themenbereich umfasst nur 0,4% der Diskussion und wird mit zwei Äußerungen eingeführt. Allerdings ist er für die spätere Beschreibung der Collage von Bedeutung (vgl. Kapitel 6.4.).

Consuelo verbindet ihre Bilder von Deutschland mit Technologie, Computer und Maschinen (Textausschnitt 21). Wie schon in der Analyse des Textausschnitts gezeigt, wird durch ihre Technologiekritik, in der sie Technologie mit Entfremdung und Entmenschlichung gleichsetzt, auch ihre Einschätzung von Deutschland und den Deutschen deutlich.

Über die Beschreibung, welche Assoziationen ihre StudentInnen bei Deutschland haben, wird von Vera durch die Erwähnung von Mercedes einmal der Themenbereich *Technologie* angeschnitten, jedoch nicht weiter verfolgt.

Textausschnitt 34

Vera: und da hab ich erst mal aufgeschrieben, also Bilder des deutschsprachigen Raums, also ich hab erst mal aufgeschrieben, das hab ich schon Consuelo gesagt, was die Studenten im ersten Semester sagen, wenn ich sie frage: "Deutschland, was fällt dir dazu ein?" Und die sagen dann, und das sind dann Begriffe drei, das sagen sie dann erst, das sagen sie auf Spanisch und dann sagen sie auch auf Deutsch drei Wörter: Bier, Hitler und Mercedes. ((Gruppe lacht)).... (GA1-A:6-11)

6.2.3. Zusammenfassung der Themenanalyse von Gruppe A

Für die **Gruppe A** wurden zwölf Themenbereiche ermittelt, wobei die Themenbereiche *Beziehungen* (0,6%), *Städte* (1,2%), *Österreich* (0,4%) und *Sprache* (0,4%) nur in Aufzählungen erwähnt wurden, wie auch an den geringen Anteilen an der gesamten Gesprächszeit in Prozent zu sehen ist. In der Diskussion waren die Themenbereiche *Zeit* (26,6%) und *Charaktereigenschaften* (48,3%) vorherrschend. In beiden Themenbereichen wurden vorrangig stereotype Bilder von Deutschland wie z.B. große Pünktlichkeit, große Ordnung, kalt, formell etc. angeführt (vgl. Textausschnitt 5 – 21). Sie wurden in der Diskussion nicht hinterfragt. Waren sie jedoch für die deutsche Teilnehmerin zu negativ, wurde einerseits von ihr versucht, diese „zurechtzurücken“ (z.B. „Pünktlichkeit ist eine Form der Höflichkeit“ vgl. Textausschnitt 7), andererseits distanzierte sie sich von diesen Bildern

(vgl. Textausschnitt 15 – 17). Sie vollzog damit jeweils einen Perspektivenwechsel (vgl. Schinschke 1995), übernahm die Perspektive der ‚anderen‘ Kultur und versuchte, zwischen beiden zu vermitteln (vgl. 2.1.1.4.) und forderte die anderen indirekt dazu auf. Da dies in den Diskussionen selten zu beobachten war, sollte Perspektivenwechsel und -übernahme verstärkt in Fortbildungen zu interkulturellem Lernen aufgenommen werden.

Der häufige Gebrauch von stereotypen Bildern zur Darstellung des deutschsprachigen Raums und auch die Tatsache, dass zur Absicherung der Aussagen häufig Stereotypen in der Kontrastierung zu Mexiko vorgebracht wurden (vgl. Textausschnitt 19 - 20), zeigt, wie wichtig die Behandlung von Stereotypen und der Umgang mit ihnen in LehrerInnenfortbildungen zu Landeskunde und interkulturellem Lernen ist. Da davon auszugehen ist, dass die vorgebrachten Stereotypen von den LehrerInnen auch im eigenen Unterrichtsalltag gebraucht wird somit der Fremdsprachenunterricht, wie es von Löschmann (1998) beschrieben wird, häufig zum Ursprung für Stereotypisierungen und ist der Ort, an dem Stereotypen verfestigt werden (vgl. Kapitel 2.1.1.2.). Bei der Planung von Fortbildungen sollte diesem Bereich des interkulturellen Lernens ein zentraler Platz eingeräumt werden, um Funktionsweisen und Mechanismen von Stereotypen bewusst zu machen (vgl. Kapitel 2.1.3). Die schwerpunktmäßig diskutierten Themenbereiche beschäftigen sich mit den Menschen des Zielsprachenraums, ihrer Mentalität und ihren Handlungen, somit Themen, die in der interkulturellen Landeskunde u.a. relevant sind (vgl. Kapitel 2.2.3.). Die informationsorientierten und alltagsbezogenen Themenbereiche, somit die Themen, die der kognitiven und kommunikativen Landeskunde zuzurechnen sind (vgl. Pauldrach 1992) scheinen für diese Gruppe in der Diskussion nicht von großem Interesse zu sein und deckt sich damit mit dem Bild, das im Überblick für alle Gruppen entstanden war (vgl. 6.1.4.). Da für LehrerInnen des Fachs Deutsch als Fremdsprache jedoch auch Kenntnisse aus informationsorientierten und alltagsbezogenen Themenbereichen wichtig sind, bietet sich der Ansatz der interkulturellen Landeskunde für Fortbildungen an, da hier wie Müller-Jacquier feststellt „[l]andeskundliche Fakten, Kultur- und Fremdverstehen [...] als gleichberechtigte und miteinander koordinierte Lernzielbereiche angesehen [werden]“ (2001:1230). Damit könnten auch ‚trockenere‘ Themen das Interesse der LehrerInnen finden. Eine andere mögliche Zugangsweise zu diesen Themen wird im Folgenden durch die Arbeit mit Collagen beschrieben werden (vgl. Kapitel 6.4.).

6.3. Collagen

Die Gruppenarbeiten wurden mit der Erstellung einer Collage abgeschlossen. Das Prinzip der Collagen kommt aus der bildenden Kunst. „Collagen sind Bilder, die durch Kombination unterschiedlicher Materialien und Bedeutungsinhalte er- und gefunden werden. Am Anfang jeder Collage stehen ästhetische Vorgaben - meist in Form von Druckerzeugnissen, die eine stimulierende Wirkung auf die eigene Gestaltung ausüben.“ (Eid/Langer/Ruprecht 1994:202). Bei der Erarbeitung einer Collage wird bereits existierendes Bildmaterial und/oder Textteile aus den ursprünglichen Zusammenhängen gelöst und zu einer neuen Bildeinheit zusammengefügt. Es werden beispielsweise Text- und Bildteile aus Zeitschriften willkürlich oder geplant zusammengesetzt (-geklebt), um zu einer neuen Aussage zu gelangen (vgl. Weber 1994:28). Kunstwissenschaftler sprechen auch vom *Prinzip Collage*. „Sie meinen damit das gestalterische Spiel mit dem Zufall, die Lust am Experimentieren und die Fähigkeit des Menschen, aus Vorhandenem etwas Neues zu machen.“ (Eid/Ruprecht 2001:7). Zum Collagieren benötigt man unterschiedliches Bildmaterial mit prägnanten Abbildungen, das in seiner Vielschichtigkeit ein Nebeneinander vieler visueller Wahrnehmungen ermöglicht. Das Material kann wie ein Bildgenerator funktionieren, das zufällige Aneinanderfügen von Motiven kann zu vorher nicht beabsichtigten und geplanten Bildkombinationen führen (vgl. Eid/Ruprecht 2001:8f). Das Erstellen einer Collage unterliegt den gleichen gestalterischen Gesetzmäßigkeiten wie jedes andere Verfahren der bildenden Kunst (vgl. Eid/Langer/Ruprecht 1994:202). Hierzu zählen zum einen die Grundelemente der Gestaltung wie Punkt, Linie, Fläche, Körper, Raum, Helligkeit, Farbe und Farbkontraste, Struktur und Bewegung, zum anderen die Syntax und Semantik der Gestaltung. Die Ordnungsbeziehungen und Verhältnisse bezeichnen die bildnerische Syntax; dazu gehören, Richtung, Menge, Isolierung und Proportion der Elemente, aber auch deren Gleichheit und Verschiedenheit. Die Ordnung wird durch Hierarchisierung beeinflusst. Größe, Farbe und Menge schaffen Dominanzen und Prägnanz. Bedeutungsgehalte von Objekten bleiben sowohl in den Farblehren wie in den Gestaltgesetzen weitgehend unberücksichtigt. Die Wahrnehmung und Bedeutung von Objekten hängt mit Einstellungen, Erwartungen, Motivation, sozialen und kulturellen Übereinkünften zusammen (vgl. Eid/Langer/Ruprecht 1994:38ff.).

6.3.1. Funktion von Collagen im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht können Collagen sowohl verstanden werden „als Assoziationsprodukt eines auf Abwechslung zielenden Unterrichts“, als auch im Rahmen eines Lern- und

Arbeitsprozesses „als bewusste (Nach-) Konstruktion der ‚sozialen Bedeutung‘ eines Begriffes“ (Müller 1983:5). Die Erstellung einer Collage dient demnach der prägnanten Zusammenfassung eines Prozesses, bei dem die Erarbeitung eines Begriffes im Zentrum steht (vgl. ebd.). Dieser Prozess kann unterschiedliche didaktische Verfahren beinhalten wie Beobachtungsübungen, Arbeit mit Assoziogrammen, mind-mapping, aber auch das Sammeln und Auswählen von Texten und Bildern, die zur Erläuterung des jeweiligen Begriffes passen.

6.3.2. Collagen zum deutschsprachigen Raum

Im konkreten Fall stand die Collage am Ende eines Prozesses, bei dem unterschiedliche Bedeutungen des Begriffes „deutschsprachiger Raum“ aus den Informationen, Assoziationen und Erfahrungen der TeilnehmerInnen diskutiert wurden. In diesem Sinne sollte sie der Zusammenfassung einer Diskussion dienen und bot die Möglichkeit, die Vielschichtigkeit des Begriffes sowie die Vielfältigkeit der Diskussion zu zeigen.

Dazu stand eine große Menge an Bild- und Textmaterial bereit, das von den TeilnehmerInnen nach Belieben verändert werden konnte.

Das Material wurde während der Vorbereitung des Seminars aus den unterschiedlichsten Zeitungen und Zeitschriften des deutschsprachigen Raums entnommen. Das verwendete Material wurde also nicht von den Personen, die collagierten, gesammelt, sondern es stellte bereits eine Vorauswahl dar. Auch wenn versucht wurde, bei dem bereitgestellten Bildmaterial vorurteilsfrei möglichst viele Themen und Bereiche des deutschsprachigen Raumes abzudecken, wurde die Auswahl trotzdem von einer Person mit einem spezifischen kulturellen und intellektuellen Hintergrund und entsprechendem Blickwinkel getroffen. Eine andere Person hätte vielleicht andere Bilder für den selben Zweck ausgewählt, so dass anders geartete Collagen erarbeitet worden wären, auf denen andere Bildkombinationen und Dominanzen entstanden wären.

Ebenso muss auch bedacht werden, dass die TeilnehmerInnen die Collagen unter einem gewissen Zeitdruck erstellten, nicht alle LehrerInnen eigene Erfahrungen mit dem Collagieren mitbrachten und verschiedene Personen an einer Collage arbeiteten.

6.3.3. Verfahren der Auswertung

In der didaktischen Fachliteratur wird häufig vom Einsatz von Bedeutungscollagen gesprochen¹⁷, über die Analyse und Auswertung dieser Collagen wird jedoch wenig gesagt.

¹⁷ Stellvertretend seien hier Müller 1983 und 1994 sowie Alix 1990 genannt.

Da die Erstellung einer Collage stark von Zufällen abhängt, werde ich mich auf der Beschreibungsebene vorrangig mit der Beschreibung von Dominanzen, die durch Menge und Position gegeben sind, sowie mit Hierarchisierungen durch zeichnerische Elemente beschäftigen und sie anschließend mit dem prozentualen Anteil der Themenbereiche an der gesamten Gesprächszeit in Beziehung setzen. Die Größe der Elemente ist häufig von den vorgegebenen Bildern abhängig und wird deshalb nicht in die Beschreibung einbezogen.

6.4. Exemplarische Analyse der Darstellung der Themenbereiche auf der Collage A

6.4.1. Analyse

Die Collage der **Gruppe A** wird in Abbildung 8 gezeigt. Auf der Collage werden neun der angesprochenen zwölf Themenbereiche unter Verwendung von 19 Objekten (18 Bilder, ein Text) dargestellt und mit erklärenden Bildunterschriften versehen, die meistens durch eine Umrahmung den jeweiligen Bildern zugeordnet werden.

In der Tabelle 1 werden jeweils die Anzahl der Objekte mit dem prozentualen Anteil, den der entsprechende Themenbereich an der gesamten Gesprächszeit der **Gruppe A** einnimmt, eventuelle Hervorhebungen sowie die jeweilige Position gezeigt.

Die Bilder wurden bis auf zwei Ausnahmen nicht zurecht geschnitten, sondern so verwendet, wie sie vorgefunden wurden. Pfeile, mathematische Zeichen, das Herz und das Fragezeichen als Symbole wurden zur Hierarchisierung verwendet. Das Zentrum der Collage ist von einem Schriftzug „Deutschland“ in einer Wolke bestimmt. Um diesen Zentralbereich sind die Themenbereiche angeordnet.

Der Themenbereich *Charaktereigenschaften* (*Ordnung – Genauigkeit* und *Andere Charaktereigenschaften*) nimmt mit 48,3% fast die Hälfte der gesamten Gesprächszeit ein, wird aber nur mit zwei Bildern an wenig exponierter Stelle, Mitte unten und Mitte links, dargestellt. Der Themenbereich *Zeit*, der 26,6% der gesamten Gesprächsdauer belegt, ist mit nur einem Bild Mitte unten angedeutet. Dies bedeutet, dass die Themenbereiche, auf die 74% Gesprächsdauer entfallen, mit drei Bildern vertreten sind.

Der Themenbereich *Technologie*, dem nur 0,4% Gesprächszeit gewidmet wird, wird ebenfalls mit drei Bildern, Mitte links wiedergegeben.

Der Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmale* mit 6,4% Gesprächsanteil wird mit insgesamt fünf Bildern repräsentiert. Davon veranschaulichen allein drei Bilder die kurze Beschreibung der alten Menschen in Deutschland (vgl. Textausschnitt 32 und 33). Darüber hinaus wird die Darstellung durch die Bildanordnung auf zwei verschiedenen Positionen und

die Verbindung durch einen dicken, langen Pfeil deutlich hervorgehoben. Zwei Bilder gelten der Darstellung der Leistungsbezogenheit und dem Sicherheitsdenken.

Der Themenbereich *Essen - Trinken* wird mit drei Bildern auf der Collage gezeigt, nimmt aber nur 8,7% der Gesprächszeit in Anspruch. *Landschaft - Klima* belegt 4,1% Gesprächszeit und wird mit zwei Bildern verdeutlicht. *Kultur* (1,6%) und *Politik – Geschichte* (1,2%) werden jeweils durch ein Bild dargestellt und *Städte* (1,2%) wird durch die Erwähnung von „Bremen“, das durch das Herz hervorgehoben wurde, abgedeckt.

Die Themenbereiche *Sprache* (0,4%), *Österreich* (0,4%) und *Beziehungen* (0,6%) aus dem Gespräch finden keinen Eingang in die Collage.



Abbildung 8: Collage der Gruppe A

Themenbereich	Gesprächsanteil in %	Bildanzahl	Hervorhebung	Position
<i>Essen - Trinken</i>	8,7	3	-	rechts-oben
<i>Kultur</i>	1,6	1	-	links-oben
<i>Zeit</i>	26,6	1	-	Mitte unten
<i>Politik - Geschichte</i>	1,2	1	-	Mitte links
<i>Gesellschaftliche Merkmale</i>	6,4	5	langer, dicker Pfeil, Kleinerzeichen	Mitte oben Mitte rechts
<i>Technologie</i>	0,4	3	-	Mitte links
<i>Charaktereigenschaften</i>	48,3	2	Fragezeichen	Mitte unten Mitte links
<i>Landschaft – Klima</i>	4,1	2	-	links-unten
<i>Städte</i>	1,2	1 Text	Herz	Mitte
<i>Österreich</i>	0,4	-	-	-
<i>Sprache</i>	0,4	-	-	-
<i>Beziehungen</i>	0,6	-	-	-

Tabelle 1: Themenbereiche auf der Collage GAI-A

6.4.2. Zusammenfassung der Analyse der Collage von Gruppe A

Mit Ausnahme des Themenbereichs *Technologie* wurden Themenbereiche, die unter ein Prozent der Gesprächszeit einnahmen (*Sprache*, *Österreich*, *Beziehungen*), auf der Collage nicht dargestellt. Scheinbar konkrete Themenbereiche (*Essen –Trinken*, *Kultur*, *Technologie*, *Politik – Geschichte*, *Landschaft - Klima*, *Städte*) nahmen in der Diskussion mit 17,2% einen weniger großen Raum ein, finden in der Collage aber durch elf von neunzehn Objekten eine ausführliche Darstellung. Herausragend ist hier vor allem die Darstellung des Themenbereiches *Technologie*, der durch drei von neunzehn Objekten verdeutlicht wird, obwohl er nur 0,4% der Gesprächszeit einnimmt. Im Gegensatz dazu stehen die scheinbar eher abstrakten Themenbereiche (*Zeit*, *Gesellschaftliche Merkmale*, *Charaktereigenschaften*), die 81,3% Gesprächszeit in Anspruch nehmen, aber nur mit sieben Bildern dargestellt werden. Dabei fallen allein fünf Bilder auf den Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmale*, obwohl nur 6,4% der Gesprächszeit von ihm besetzt sind. Allerdings beziehen sich drei dieser Bilder

und zwei Hervorhebungen allein auf den in Textausschnitt 32 und 33 wiedergegebenen Gesprächsteil über alte Menschen.

Die Analyse zeigt, dass die Collage nicht die stattgefundene Diskussion zusammenfasst, sondern ein weiteres Bild des deutschsprachigen Raums der Gruppe darstellt, in das die eher informationsorientierten und alltagsbezogenen Themenbereiche der Landeskunde fallen. Die Darstellungsmöglichkeiten, die durch das ‚Prinzip Collage‘ entstehen, förderte offensichtlich die Auseinandersetzung mit diesen Themen und Bildern, und eröffnete den Zugang zu diesen Bereichen, die nach Pauldrach (1992) eher einer kognitiven und kommunikativen Landeskunde zuzurechnen sind (vgl. Kapitel 2.2.). Zum einen deutet dies darauf hin, dass sich LehrerInnen auch für Inhalte der kognitiven und kommunikativen Landeskunde interessieren, das Interesse allerdings von Zugangsweisen und Möglichkeiten der Auseinandersetzung abhängt. Es ist davon auszugehen, dass dies auch für LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache zutrifft, so dass in einer Fortbildung die unterschiedlichen Möglichkeit der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen z.B. mit Bedeutungscollagen zum Inhalt werden sollte, um so die unterschiedlichsten Themenbereiche, unabhängig des didaktischen Ansatzes interessant gestalten zu können und gleichzeitig interkulturelles Lernen zu fördern. Die konsequente Adaption von Arbeitsweisen und Arbeitsmaterialien an interkulturelle Lernziele ist eine Forderung, die Müller (1994) formuliert (vgl. Kapitel 2.1.3.1.). Dies bedeutet, dass in Fortbildungen neben anderen Adaptionsweisen, die Thema in Kapitel 9 sein werden, auch andere Arbeitsweisen z.B. mit Bedeutungscollagen, die verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten, die notwendigen Vorbereitungen und das ‚Prinzip Collage‘ thematisiert werden sollte.

6.5. Zusammenschau der zwei weiteren **Gruppen C und D**

In der Zusammenschau der **Gruppen C und D** sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Diskussionen der Themenbereiche und ihrer Darstellung auf der Collage zur **Gruppe A** gezeigt werden, um eine größere Bandbreite in der Vorgehensweise der TeilnehmerInnen zu zeigen wie es in Kapitel 4 erläutert wird (vgl. Kapitel 4.5.4.).

6.5.1. Die Gruppen C und D

Die **Gruppe C** besteht aus den vier mexikanischen Lehrerinnen Xochil, Mayra, Lucia und Elisa und einer deutschen Lehrerin Marion, die seit einigen Jahren in Mexiko lebt. Zwei mexikanische Lehrerinnen haben mehrere Jahre im deutschsprachigen Raum gelebt, eine

mexikanische Lehrerin war noch nie im deutschsprachigen Raum, eine kennt diesen durch touristische Reisen.

Die **Gruppe D** bilden die vier mexikanischen LehrerInnen Miguel, Carlos, Conrad und Marisol sowie eine österreichische und eine Schweizer Lehrerin Jutta und Sabine. Alle MexikanerInnen kennen den deutschsprachigen Raum durch längere oder kürzere Aufenthalte zur Fort- oder Ausbildung.

Die Diskussionen waren in beiden Gruppen lebhaft, allerdings dominierten auch in diesen Gruppen jeweils zwei bis drei LehrerInnen. Weitere Überlegungen zur Sprecherdominanz folgen in Kapitel 11.

6.5.2. Themenbereiche in der Diskussion

Zeit

Der Themenbereich *Zeit* wird in **Gruppe C** lediglich an einer Stelle im Gespräch diskutiert und nimmt 6,2% der Gesprächszeit ein. Marion drückt hier aus, dass die deutsche Pünktlichkeit für sie zum einen angenehm sei, zum anderen aber auch einengend sein könne. Dagegen stellt Elisa fest, dass im Berufsleben auch in Mexiko Pünktlichkeit erwartet werde, was aber mit einem erheblichen Zeitaufwand in Mexiko-Stadt verbunden sei; im Freizeitbereich jedoch sei Pünktlichkeit kein Problem. Marion bekräftigt die Aussagen Elisas durch entsprechende Zwischenrufe.

Textausschnitt 35

- Marion: ... Na ja, und die anderen haben noch Pünktlichkeit, aber da bin ich auch gespalten. Es ist zwar schön, wenn man pünktlich ist, aber es kann auch schrecklich sein. Zum Beispiel als wir bei Freunden eingeladen waren, gerade 98 mit zwei sehr kleinen Kindern, Lisa war 2 und Tonio war drei Monate alt, und als wir nicht Punkt 4 Uhr bei ihnen waren, Kaffee, wo seid ihr denn, kommt doch endlich. (Gelächter)
- Elisa: Ja, die Pünktlichkeit in Mexiko und Deutschland ist so schwer, weil hier in Mexiko, ja, wir wohnen in einer großen Stadt und die Pünktlichkeit ist fast, ist nicht so genau, man kann 5 Minuten oder 10 Minuten später kommen also ((- Einwurf Marion: halbe Stunde -)). Wenn man arbeiten muss, dann muss man pünktlich sein, weil es ist deine Arbeit. Aber, um pünktlich zu sein, muss man zwei Stunden früher unterwegs sein ((- Marion: ja das ist das Problem -)) um pünktlich zu sein in Arbeit. Ja aber bei Festen oder so ist es nicht so schlimm und bei einer Einladung ist es auch nicht so schlimm.
(GA1-C:13-24)

In **Gruppe D** wird der Themenbereich *Zeit* nicht diskutiert. Damit wird im Gegensatz zu **Gruppe A** bei den beiden anderen Gruppen deutlich, dass diesem Themenbereich nicht so viel Bedeutung beigemessen wird.

Charaktereigenschaften

Der Themenbereich *Charaktereigenschaften* nimmt bei **Gruppe C** 8% der Gesprächszeit in Anspruch, bei **Gruppe D** 3,6%. Somit ist auch dieser Themenbereich in beiden Gruppen nicht so wichtig wie in **Gruppe A**. Jedoch werden auch in diesen Gruppen die „typisch deutschen“ Eigenschaften besprochen. Zum Beispiel erwähnt Marion aus **Gruppe C** die Unzufriedenheit vieler Deutscher und beurteilt sie als grundlos, vor allem wenn übersehen wird, dass ihre eigene Situation auch schwierig ist.

Textausschnitt 36

Marion: diese kleine Reise mit den zwei Kindern, mit meinem Mann, für drei Monate nach Deutschland hat mich mehr gekostet als mein Mann in einem Jahr verdient, ja, das war meinen Verwandten aber völlig egal. Die haben mir nur vorgejammert, wie schlecht es ihnen doch geht. Ja, das mein ich mit dieser Unzufriedenheit, die gar nicht objektiv begründet ist, sondern seelisch sozusagen. Das viele mit ihrem Leben nicht klar kommen, wo sie anscheinend keinen Grund haben. (GA1-C:5-10)

Xochil aus **Gruppe C** bringt eine Aufzählung typischer negativer Eigenschaften, die sie jedoch zu relativieren versucht. Allerdings fährt sie dann in der Aufzählung eher negativer Eigenschaften fort.

Textausschnitt 37

Xochil: ... Die Menschen für mich sind oft sehr unzufrieden, sehr kritisch, sehr rationell. Sie sind aber auch, sie haben aber auch Gefühle, aber man muss sie ein bisschen verstehen können. Sie sind auch sensible Menschen, Ordnung, Kälte, Strenge, Ernst sind Wörter, die mir eingefallen sind.(GA1-C:136-139)

Landschaft - Klima

Diesem Themenbereich widmen die **Gruppe C** mit 0,6% und die **Gruppe D** mit 2,9 % noch weniger Gesprächszeit als die **Gruppe A** (4,1%). In **Gruppe C** und **D** wird der Themenbereich lediglich bei Aufzählungen der einzelnen LehrerInnen gestreift, wie z.B. in den folgenden Textausschnitten zu sehen ist.

Textausschnitt 38

Xochil: ... Und. denke ich an den Sommer, an die Natur, an die Sicherheit, an den Wohlstand des Landes... (GA1-C:130-131)

Und:

Textausschnitt 39

Marisol: ... Märchen, die Gebrüder Grimm oder etwas, was ich denke die Landschaft, natürlich, als wäre ein großer Wald, diese Region der Welt, es ist increible ... (GA1-D:23-25)

Essen - Trinken

In beiden Gruppen wird wie auch in **Gruppe A** über diesen Themenbereich nur in Form von Aufzählung von Speisen gesprochen und er nimmt dadurch jeweils weniger als 1% der gesamten Gesprächszeit ein.

Kultur

Im Gegensatz zu **Gruppe A** hat dieser Themenbereich in den **Gruppen C** und **D** mit jeweils mehr als 8% einen höheren Anteil an der Gesprächszeit. Er wird hauptsächlich durch die Nennung berühmter Namen abgedeckt. Lucia in **Gruppe C** erklärt zudem, dass Literatur sowie Philosophie aufgrund ihres Studiums und die Musik für sie von Bedeutung seien.

Textausschnitt 40

Lucia: ... Mit Deutschland habe ich so Bilder wie Philosophie, hauptsächlich Hegel, also dann Literatur, weil ich auch Germanistik studiert habe und auch einen Magister über Literatur mache. Also, dann München, weil ich da ein bisschen gelebt habe, weil ich da Xochil kennengelernt habe. Und Ordnung, ich habe immer gesehen, dass in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz alles sehr in Ordnung ist. Ja, das ist nicht so wie hier, aber das ist etwas anderes, man kann das vielleicht nicht vergleichen. Goethe-Institut ist auch hier, weil ich auch mit der Hilfe von Goethe-Institut nach Deutschland geflogen bin, und die Musik natürlich, weil meine Schwester Opernsängerin ist, und sie muss sowieso Deutsch sprechen, also nicht Deutsch sprechen, mindestens auf Deutsch singen. Und Fontane, Fontane ist mein Lieblingsschriftsteller und deswegen muss ich hier den Namen schreiben.....
(GA1-C:200-209)

Carlos aus **Gruppe D** hingegen unterstreicht die herausragende Stellung Deutschlands in Wissenschaft und Kultur und nennt dazu berühmte Namen, wobei er sich anscheinend bei der österreichischen und der Schweizer Lehrerin dafür entschuldigt, dass er ausschließlich von Deutschland spricht. Conrad unterstützt ihn mit der Nennung weiterer Persönlichkeiten.

Textausschnitt 41

Carlos: Wenn ich an die deutschsprachigen Länder denke, dann stelle ich mir (...?) die allgemeine Kultur vor (?) vor allem Deutschland, Entschuldigung, vor allem Deutschland, ja, Deutschland hat eine wichtige Rolle in der ganzen Welt, die Deutschen haben eine sehr wichtige Rolle gespielt, in vielen Bereichen zum Beispiel, in Wissenschaften, Wissenschaften, die Wissenschaftler aus Deutschland (?) Bücher, Philologen, Kommunisten, (?) Berlin (?) und dann kommt mir auch gleich in den Sinn die Werke der wichtigsten Dichter, Schiller und Goethe, und auch die gesellschaftlichen Probleme, ja, Deutschland ich denk an Rassismus,
Conrad: Ich hab zum Beispiel geschrieben, das gleiche, Literatur, da habe ich ein paar Namen geschrieben, z.B. Franz Kafka, Hermann Hesse, Mozart, Wagner, Beethoven,.....(GA1-D:31-39)

Politik – Geschichte

Dieser Themenbereich wird in **Gruppe C** nicht behandelt, in **Gruppe A** mit 1,2% kaum und in **Gruppe D** nimmt er 7,2% des Gesprächs ein. Conrad zählt Fakten aus Politik und Geschichte des deutschsprachigen Raums im 20. Jahrhundert auf.

Textausschnitt 42

Conrad: dann Persönlichkeiten aus der Geschichte, da hab ich z.B. Deutschland, Bismarck, Brandt, Kohl, aber auch z.B. Ulbricht, Honnecker, und Hitler, (...?) und dann das Ost-West-Verhältnis, also vor dem kalten Krieg, also während des kalten Krieges, und nach dem kalten Krieg, und nach dem Mauerfall. In diesem Jahrhundert sind mir ein paar Daten aufgefallen, für unser Deutschlandbild, 1. Weltkrieg, 2. Weltkrieg, also vor dem zweiten Weltkrieg, der Anschluss von Österreich an Deutschland, der Mauerbau, die Luftbrücke, dann 1989 die Einheit, Und dann im deutschsprachigen Raum, die Qualität, also viel Industrie, aber auch viel Arbeitslosigkeit, und dann hab ich noch ein Paar Humanisten aufgeschrieben, da wär zum Beispiel Freud, Albert Schweitzer, Haberl, der österreichische, Kant, aber auch Marx und Engels. (GA1-D:39-48)

Gesellschaftliche Merkmale

Der Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmale*, der in **Gruppe A** nur 6,4% der Gesprächszeit einnimmt, besetzt bei **Gruppe C** 21,2% und bei **Gruppe D** 16,3%. Somit gehört er bei den beiden Gruppen zu den Schwerpunkten.

In **Gruppe C** wird zum Beispiel ausführlich über die Einstellung Kindern gegenüber gesprochen. Marion stellt fest, dass einerseits gute Einrichtungen für Kinder vorhanden seien, andererseits Kinder störten. Xochil unterstreicht diese Darstellung durch die Beschreibung ihrer Erfahrungen mit ihrem Sohn in Deutschland.

Textausschnitt 43

Marion: Bei der Kinderfreundlichkeit sehe ich die Gespaltenheit Deutschlands. Als ich nämlich in Deutschland war, ist mir positiv aufgefallen, also in Berlin, dass es unheimlich viele schöne Kinderspielplätze gibt.

Xochil: Ja natürlich

Marion: (...?) Aber der andere Punkt ist, wehe wenn die Kinder in der U-Bahn schreien oder irgendwas passiert, dann sind Kinder überhaupt nicht gerne gesehen. Oder ganz extrem, dass Einwohner von Spielplätzen sich beschwert haben, dass sie sogar gerichtlich versucht haben zu erreichen, dass die Kinder zwischen 12 und 3 Uhr nicht spielen dürfen, weil sie schlafen wollen. (Aufgeregtes zustimmendes Gemurmel) In Mexiko gibt es nicht so schöne Kinderspielplätze, aber ich hab nie Probleme mit meinen Kindern gehabt.

Xochil: Die Kinder haben mehr Freiheit, finde ich (...?)

Marion: (...?) ((Nicht verständlich))

Xochil: Das habe ich selber miterlebt. Da waren wir noch in München, unser Kind war drei Jahre alt. Und da war mein Bruder zu Besuch mit Freunden, die hatten auch Kinder dabei, und da hatten wir einen schönen Hof im Haus, und es war schon im Sommer, und um acht Uhr die Kinder noch im Sommer spielen, und auf einmal da klingelt das Telefon, und der eine, es war ein alter Mann natürlich, hat sich beschwert. Mein Mann war dermaßen sauer und hat gesagt, ja was bilden Sie sich denn eigentlich ein, das sind doch Kinder, die sind im Sommer hier, aber es ist doch keine Zeit, dass man nicht mehr im Hof spielt, und hat sich natürlich aufgeregt. Hat er gesagt, ja wie ist so was möglich. Und ja Spielplätze vermisse ich auch. Und dass man sich schon ein bisschen besser, also sicherer fühlt, als hier.

Marion: Die Infrastruktur in Deutschland ist besser, aber die menschliche Atmosphäre ist schlechter. (GA1-C:161-182)

Des Weiteren wird in **Gruppe C** über negativen und positiven Rassismus gesprochen. Von Elisa wird festgestellt, dass Rassismus überall in Europa zu spüren sei, worauf Marion aufgrund ihrer Erfahrung mit ihrem mexikanischen Mann schildert, dass der Rassismus Mexikaner nicht so treffe. Daraufhin ironisiert Elisa den positiven Rassismus durch ihre

Feststellung, wie sympathisch Mexikaner seien, und stellt fest, dass MexikanerInnen weitgehend unbekannt seien. Xochil möchte sich zu diesem Punkt nicht äußern.

Textausschnitt 44

- Elisa: ... Also dieses Gefühl, diesen Rassismus gibt es überall in Europa, nicht nur gegen Mexikaner
 Marion: vielleicht gegen Mexikaner noch am wenigsten,
 Elisa: ja die Mexikaner sind so sehr sympathisch ((ironisch, allgemeines zustimmendes Gelächter)) und so exotisch,
 Marion: das stimmt wirklich,
 ?: Meinst du das auch, Xochil?
 Xochil: Ob ich das sympathisch finde oder ist es so? Ob ich das so gefühlt habe, ob Mexikaner sympathisch waren für die Deutschen? Ne, da müsste man schon auf der Emotions - Ebene sprechen, also wie die Mexikaner das empfinden und wie die Deutschen das fühlen. Da müsst ich noch mal überlegen.
 Marion: Aber doch, ich habe schon das, mein Mann hat ja indianische Gesichtszüge, er sieht sehr indianisch aus, und dann haben sie ihn immer für einen Vietnamesen gehalten. Ne,
 ?: |ja es ist ein bisschen so
 Marion: |dass er ein Mexikaner sein könnte, auf die Idee sind sie ja gar nicht gekommen, und wenn er dann gesagt hat, ich bin aber Mexikaner, dann war es irgendwie wieder positiv.
 Elisa: Ja, weil wir weit weg wohnen, weil wir weg sind und einfach weil sie uns nicht kennen, deswegen (GA1-C:88-104)

Technologie

Der Themenbereich *Technologie* wird in **Gruppe C** nicht diskutiert. In **Gruppe D** nimmt er nur 0,7% ein, somit liegt er wie in **Gruppe A** unter 1%.

Sprache

Der Themenbereich *Sprache* nimmt im Gegensatz zu **Gruppe A**, wo er mit nur 0,4% Gesprächszeit vertreten ist, in **Gruppe C** 4% und in **Gruppe D** 7,7% der Zeit ein. Diskutiert wird er bezüglich der Emotionen und Erfahrungen, die mit ihm verbunden sind. Dies ist zum einen der Dialekt, der das Gespräch und die Beziehung mit Familie und Freunden bedeutet, wie zum Beispiel in Textausschnitt 1 zu sehen ist. Zum anderen verbinden sich damit die Erinnerungen an den Aufenthalt in Deutschland, wie sie von Xochil geschildert werden. Deutsch bedeutet für sie die Erinnerung an ihre Jugend sowie einen Zugang zu ihrer Seele und ihren Emotionen.

Textausschnitt 45

- Xochil: ... Aber ich bin dann doch eher dahin gekommen, wie ich dazu gekommen bin, Deutsch zu lernen, warum ich das gemacht habe und was für eine Beziehung ich zu der Sprache habe. Und das ist für mich eher eine sehr gefühlsmäßige Beziehung und hat sehr viel mit dem Seelischen zu tun. Und natürlich dadurch, dass ich die Möglichkeit gehabt habe, in Deutschland zu leben ein paar Jahre, das ist natürlich
 ?: sehr viel realistischer geworden
 Xochil: Ja, natürlich ich denke Deutsch oder Deutschland für mich, die Sprache, eine schöne Sprache hat mit meiner Seele zu tun, es ist sehr eng verbunden mit meiner Jugend, weil ich ja damals anfängen habe Deutsch zu lernen, ich denke an meine Erfahrungen im Land. ... (GA1-C:120-128)

Beziehungen

In den drei Gruppen hat der Themenbereich *Beziehungen* mit familiären Bindungen und Freundschaft zu tun, die in den Gruppen angesprochen, aber nicht ausführlich diskutiert werden. In **Gruppe A** nimmt er lediglich 0,6%, in **Gruppe C** 3,1% und in **Gruppe D** 0,9% der Gesprächszeit ein.

Textausschnitt 46

Sabine: ... und für mich ist auch deutschsprachiger Raum verbunden zuerst mit Heimat, und dann ist ganz wichtig für mich Familie und Freunde, ...(GA1-D:10-12)

Städte

Der Themenbereich *Städte* wird in **Gruppe C** wie in **Gruppe A** über die Aufzählung von Namen abgedeckt und nimmt dort 1,5% der Zeit ein. In **Gruppe D** erscheint er nicht im Diagramm, da nur österreichische oder Schweizer Städte genannt werden, diese jedoch in die Themenbereiche *Österreich* bzw. *Schweiz* fallen.

Schweiz

In **Gruppe D**, in der eine Schweizer Lehrerin mitarbeitet, liegt ein Schwerpunkt auf dem Themenbereich *Schweiz* mit 25,5%. Die mexikanischen LehrerInnen wollen einerseits zeigen, dass ihnen die Zusammensetzung des deutschsprachigen Raums aus mehreren Ländern, die Unterschiede aufweisen, bewusst ist, obwohl fast ausschließlich von Deutschland gesprochen wird.

Textausschnitt 47

Conrad: (...?) in Mexiko ist man sich schon bewusst, dass das zwei Länder sind, (...?) man denkt, dass Deutschland, Österreich, Schweiz sind ein und dasselbe Volk, nur getrennt politisch aber sprachlich nicht. Eine Sache, die man in Mexiko weiß, ist, dass Österreich mehrheitlich katholisch und Deutschland mehrheitlich protestantisch ist,
 Jutta: Wie ist das im Unterricht, also mit der Schweiz?
 Conrad: Ist auch schon bekannt, aber (...?) Banken, Rolex,
 Miguel: aber bezogen auf Sprache, ist für Deutschlerner ist natürlich was Neues, wenn sie, zumindest in Mexiko, wenn sie konfrontiert sind mit ein Volk, der ganz anders spricht, wie der schreibt und der Bezug zu Deutschland ist ganz anders. Man muss den Lernern natürlich erklären, wie ist das in der Schweiz oder die Dialekte überhaupt, und wie unterschiedlich ist das in der Schweiz. (GA1-D:69-78)

Andererseits nehmen sie auch die Gelegenheit wahr, um Informationen über die Schweiz zu erhalten. Es entsteht ein angeregtes Gespräch über die Vielsprachigkeit der Schweiz und über Probleme, die damit verbunden sind, als Sabine Miguel widerspricht, der die Dialekt- und Sprachsituation der Schweiz als besonders darstellt.

Textausschnitt 48

Sabine: In Deutschland ist das das Gleiche. Die Schweiz wird immer als Sonderfall dargestellt, aber das ist kein Sonderfall, in der Schweiz sprechen wir genauso Dialekt wie die Deutschen Dialekt sprechen,

- wie ein Hamburger spricht oder ein Münchner oder dann in Köln sprechen sie komplett anders. Die Schweiz ist in dieser Beziehung kein Sonderfall, Dialekte gibt es in ganz Deutschland nicht anders wie in der Schweiz.
- Carlos: Aber in der Schweiz werden viele Sprachen gesprochen
- Conrad: Ja, man sagt alle Schweizer sprechen zumindest drei Sprachen, wenn das stimmt,
- Sabine: nein, das stimmt nicht, nein, mir ist das eigentlich erst hier, seit ich hier bin in Mexiko so deutlich geworden, (...) man kann nicht sagen 4 Sprachen, dann das Rätoromanische, das ist fast am Aussterben, erst sind wirklich drei Sprachen, die gesprochen werden. Wir fangen, okay es gibt, als ich in der Schule war, das ist heute anders als ich in der Schule war, ich bin noch nicht so alt, aber ich hatte nie ein zweisprachige Ausbildung. Wir haben sehr spät, mit 12, 13 fängt man an Französisch zu lernen, in der Deutschschweiz, dann hat man vielleicht 2, 3 Stunden pro Woche. Man ist nicht zweisprachig, zweisprachig ist für mich eine Person, die zwei Sprachen wirklich beherrscht und schreiben kann und die sprechen kann. Aber das können die Schweizer nicht, deshalb gibt es manchmal natürlich Verständigungsschwierigkeiten, manchmal ist sogar Englisch der einzige Ausweg. Wenn ich sehr schlecht Französisch spreche und ich muss in der Westschweiz, also in der französischen Schweiz anrufen, dann frage ich, sprechen Sie Englisch, und wenn die Person sagt ja, dann sprechen wir Englisch, das ist wirklich ein bisschen paradox, also, (GA1-D:79-98)

In **Gruppe C** wird die *Schweiz* in 1,5% der Gesprächszeit mit Banken, Kühen und Raul Salinas de Gortari (der Bruder eines mexikanischen Ex-Präsidenten, der dort Geldkonten besitzt) in Verbindung gebracht,.

Textausschnitt 49

- Lucia: Und meine Assoziationen mit der Schweiz, also, sind kaum, ich habe fast keine, zum Beispiel nur Banken, Geld, Kühe, ja ich habe kein anderes Bild von der Schweiz, also das ganze Problem mit Raul Salinas de Gortari solche Sachen, nur das. (GA1-C:217-219)

Österreich

Gruppe C beschäftigt sich mit dem Themenbereich *Österreich* 10,2% und **Gruppe D** 12,7% der gesamten Gesprächszeit, beide also wesentlich länger als **Gruppe A** (0,4%).

In **Gruppe D** spricht Jutta, eine österreichische Lehrerin, von ihrem Land, wodurch auch die mexikanischen LehrerInnen motiviert werden, über Österreich zu sprechen. Allerdings wird deutlich, dass Unsicherheiten bestehen, welche Persönlichkeiten zu Österreich und welche zu Deutschland zu zählen sind.

Textausschnitt 50

- Jutta: ... aber wie ist das jetzt für einen Mexikaner, wenn man jetzt sagt, deutschsprachiger Raum, ist da jetzt automatisch Österreich und die Schweiz dabei?
- Miguel: Automatisch nicht, aber natürlich die Leute, die Ahnung haben, über Geographie oder die Welt oder Europa, dann wissen sie Bescheid, dass Österreich und die Schweiz auch Teil davon sind vom deutschsprachigen Raum, aber vielleicht ist das nicht so markant oder die Persönlichkeiten sind natürlich nicht so berühmt wie die deutschen Persönlichkeiten, oder zumindestens in Mexiko natürlich die gebildeten Leute, die wissen Bescheid über Persönlichkeiten.
- Jutta: Zum Beispiel Kafka kommt aus Österreich und Mozart
- Marisol: Viel natürlich
- Jutta: auch und Hitler kommt auch aus Österreich
- Miguel: ja stimmt, diese Sachen
- Conrad: aber vielleicht für die Leute ist das nicht so bewusst, (GA1-D:50-62)

Von den TeilnehmerInnen der **Gruppe C** hat Elisa länger in Österreich gelebt, darüber hinaus wird es von Xochil als Reiseland erwähnt, wobei sie die Vorurteile der Deutschen gegenüber ÖsterreicherInnen anspricht.

Textausschnitt 51

Elisa: ((zögernd)) Ja, Salzburg ist eine schöne Stadt, aber es ist auch, nur das Wetter ist schlecht, es sind viele Berge, und wo Berge sind, kommt immer Regen. Aber sonst, ja, es ist ein, die Leute ist sehr konservativ und sehr, ja wie, wie, (?) also ja. (GA1-C:108-110)

Und:

Textausschnitt 52

Xochil: ... Österreich, ja, ein nettes Land, ein Reiseland, schöne Landschaft, zum Urlaub machen. Es ist mir immer aufgefallen, wie die Deutschen sich immer lustig über die Österreicher gemacht haben. Dass sie immer so für minderwertige Personen gehalten haben, das hat mir nicht gepasst, ich habe mich immer so wohl gefühlt. Ich war immer im Urlaub in Österreich,... (GA1-C:139-143)

Landeskunde im Unterricht

In **Gruppe A** wird dieser Themenbereich nicht diskutiert, in **Gruppe D** deckt der Bereich *Landeskunde im Unterricht* 11,6% der Zeit ab.

In **Gruppe C** hingegen stellt er mit 25,1% der Gesprächszeit einen der Schwerpunkte dar. Er entwickelt sich aus der Bemerkung Mayras, noch nie im deutschsprachigen Raum gewesen zu sein. Elisa merkt daraufhin an, sie könne Landeskunde deshalb also nicht im Unterricht behandeln. Auf die Fragen von Marion nach ihren Assoziationen erklärt Mayra, dass sie zwar aus der Zeitung welche habe, jedoch mehr wissen möchte. Allerdings wird sie in keinem Moment konkret.

Textausschnitt 53

Mayra: Also, ich war noch nie in Deutschland,
?: in Österreich oder Schweiz, noch nie in Europa? (...?)
Mayra: Ich habe dann nur Englisch und Deutsch gelernt und jetzt unterrichte ich. Also ich habe Deutsch gelernt, da gibt es mehrere Möglichkeiten eine gute Stelle zu bekommen, gut zu verdienen. Ich mag die Idee, dass ich vielen anderen Leuten helfen kann, andere Sprachen zu sprechen (...?)
Elisa: Und wie steht's mit Landeskunde? Landeskunde ist für dich ja kein Thema, weil du nichts von den europäischen Ländern kennst.
Marion: Auch nicht die Presse? Du hast überhaupt keine Assoziationen, wenn du Österreich hörst, Schweiz?
?: oder von Unterricht oder Fotos?
Mayra: Doch mit Fotos, ja in der Zeitung.
Marion: Oder von Muttersprachlern, hier unterrichten doch auch Muttersprachler. Hast du da nicht irgendwelche Assoziationen?
Mayra: Ja manche, aber ich glaube, ich brauche noch mehr, (GA1-C:31-44)

Xochil versucht zu verstehen, welche Gefühle Mayra beim Unterrichten hat, wenn sie das Zielsprachenland nicht kennt, woraufhin Mayra die Unzufriedenheit mit ihrer Situation ausdrückt.

Textausschnitt 54

- Xochil: Wie sieht es aus, wenn es im Unterricht z.B. um ein Land oder ein Thema geht, und du bist ja noch nicht in dem Land gewesen, und du hast natürlich Information, Lehrerhandbuch, oder musst du dich informieren, irgendwelche Zeitschriften, Zeitungen oder sogar Fernsehen oder musst du Kollegen fragen. Aber mit welchen Gefühlen, oder wie ist eigentlich deine, mit welchen Gefühlen kannst du das machen? Was geschieht in dir, innerhalb, wenn du meinst, ich muss jetzt über dieses Thema sprechen, über das Thema Essen oder das Thema Freizeit sprechen? Und ich war noch nie da in dem Land?
- Mayra: Zu schwer für mich und die Studenten sind auch sehr neugierig und da kann ich nicht alle Fragen antworten, weil ich war noch nicht da. Manchmal Themen arbeitet mit viel Landeskunde.
- Marion: Es muss schwierig sein.
- Mayra: Da hab ich sehr viel gelesen, Literatur und so alles, das hilft mir, aber das ist nicht genug, also ich bin noch nicht zufrieden. (GA1-C:50-61)

Daraufhin werden von den Teilnehmerinnen Informationen zu den Seminaren in Österreich gegeben. (Im Gespräch schließt sich dem folgenden Textausschnitt eine lange Gesprächspassage mit Informationen an.)

Textausschnitt 55

- Elisa: Hast du schon mal überlegt, so ein Seminar in Österreich mitzumachen?
- Mayra: Nach Österreich? Wie?
- Elisa: Es gibt Seminare in Österreich. (GA1-C:62-64)

6.5.3. Zusammenfassung der Themenanalyse der Gruppen C und D

Die Schwerpunkte der Diskussionen in **Gruppe C** und **Gruppe D** liegen deutlich anders als bei **Gruppe A**. In **Gruppe C** werden sie bestimmt von Gesprächen über den Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmale* (21,1%), der vorrangig durch das Erzählen eigener Erfahrungen in Deutschland erschlossen wird (vgl. Textausschnitt 43-44), und über den Themenbereich *Landeskunde im Unterricht* (25,1%), der durch den Bericht einer Lehrerin über ihre fehlende Erfahrung im deutschsprachigen Raum ausgelöst wird (vgl. Textausschnitt 53 – 55). Dabei konzentriert sich das Gespräch nicht mehr auf das eigene Bild des deutschsprachigen Raums, sondern die angebliche Unmöglichkeit, ein Bild zu haben, wenn man noch nie im Zielsprachenraum gewesen war - eine Vorstellung, die die TeilnehmerInnen in der Diskussion sehr beschäftigt. Deutschunterricht zu geben, ohne je den Zielsprachenraum kennen gelernt zu haben, ist sicher eine Situation, die viele Lehrende kennen und als schwierig zu bewältigen empfinden. Für die Fortbildung ergibt sich daraus die Notwendigkeit mit den Lehrenden zusammen Handlungsstrategien zu entwickeln, um dennoch Landeskunde ohne Defizitgefühl vermitteln zu können. Hier müssen in der Fortbildung zum einen Informationsmöglichkeiten wie z.B. das Internet, Zeitschriften, Goethe-Institut etc. aufgezeigt zum andern Aufbereitungsmöglichkeiten dieser Information erarbeitet werden. Des Weiteren bietet die interkulturelle Landeskunde durch ihren integrativen Ansatz, bei dem Wissen mit dem Erwerb von Verstehens- und Handlungsstrategien (vgl. Kapitel 2.2.3.) verbunden ist, die Möglichkeit die

LehrerInnen mit Kenntnissen und Handlungswissen zu unterstützen und sollte in Fortbildungen verstärkt angeboten werden.

Die weiteren Themenbereiche wurden ebenfalls durch das Erzählen eigener Erfahrungen abgedeckt, wobei ebenso wie in **Gruppe A** die Stereotypen über Deutschland bedient wurden, z.B. die „Pünktlichkeit“ (Textausschnitt 35), die „Unzufriedenheit der Deutschen“ (Textausschnitt 36) und das „Kulturland Deutschland“ (Textausschnitt 41). Hier wird, wie schon bei der Analyse von **Gruppe A** gezeigt wurde, die Notwendigkeit, Funktion von und Umgang mit Stereotypen in LehrerInnenfortbildungen zu thematisieren (vgl. 6.2.3.)

In **Gruppe D** liegt im Gespräch einer der Schwerpunkte auf dem Themenbereich *Schweiz* (25,5%) und einer auf dem Themenbereich *Österreich* (12,7%), was im Gegensatz zu den beiden anderen analysierten Gruppen steht. Ausgelöst wurde dies sicherlich durch die Mitarbeit einer Schweizer sowie einer österreichischen Lehrerin. Dadurch wurden auch die anderen deutschsprachigen Länder in den Blickpunkt gerückt, was zu lebhaften, interessierten Gesprächen führte, wobei in diesen Gesprächsteilen nicht das eigene Bild des deutschsprachigen Raums im Vordergrund stand, sondern im Falle der Schweiz das Interesse, über die Schweiz und ihre Lebenswirklichkeit etwas zu erfahren (vgl. Textausschnitt 47 und 48), und im Falle Österreichs das Bestreben, Deutschland und Österreich auseinander zu halten (vgl. Textausschnitt 50 – 52). Hier wird bei den TeilnehmerInnen ein großes Interesse an Realienkunde zu Österreich und der Schweiz deutlich, um mehr über diese beiden Länder zu erfahren, Wissen und Kenntnisse also, die eher zur kognitiven Landeskunde zu zählen sind (vgl. Kapitel 2.2.1.). LehrerInnenfortbildung müsste diesem Bedürfnis nachkommen und mehr Fortbildung in diesem Bereich anbieten, da sonst die Gleichwertigkeit der Länder des deutschsprachigen Raums, die in den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht von 1990 schon in der Präambel gefordert wird, nicht erreicht werden.

6.5.4. Darstellung der Themenbereiche auf den Collagen der **Gruppen C und D**

Gruppe C stellt ihre Diskussion von 13 Themenbereichen mit 42 Bildern und 3 Textteilen auf der Collage dar (Abbildung 9). Die Bilder sind unterschiedlich groß und werden bis auf einige Ausnahmen so verwendet, wie sie vorgegeben waren. Einige Bilder wurden zurecht geschnitten. Die Bilder sind mit Hilfe von zwei gezeichneten Kreisen angeordnet. Der innere Kreis ist mit 23 kleineren Bildern gefüllt und mit dem Verb ‚erleben‘ gekennzeichnet. Die Kreislinie des äußeren Kreises ist mit 14 meist größeren Bildern beklebt und mit dem Verb ‚denken‘ beschriftet. Acht Bilder sind auf dem restlichen Platz unter dem äußeren Kreis

befestigt. Keines der Objekte ist mit einer Bildunterschrift versehen. Das Zentrum des Bildes bildet der innere Kreis.

Die Bilder den einzelnen Themenbereichen zuzuordnen, ist bei dieser Collage nicht möglich, da keine Bildunterschriften, andere Zuweisungen, Häufungen oder Hierarchisierungen der Motive vorhanden sind. Ordnete ich die Bilder nach meinem Verständnis den Themenbereichen zu, würde ich Aussagen aufstellen, die nicht zu belegen sind. Aus diesem Grund wird darauf verzichtet, die Objekte mit den Themenbereichen in Beziehung zu setzen und tabellarisch darzustellen.



Abbildung 9: Collage der Gruppe C

Gruppe D stellt ihre Diskussion über 14 Themenbereiche zum deutschsprachigen Raum mit 62 Objekten dar (Abbildung 10). Davon sind 34 Bilder, die häufig zurecht geschnitten und teilweise auch übereinander geklebt sind, und 28 Textteile, die selbst geschrieben oder ausgeschnitten sind. Zeichnerische Elemente werden keine verwendet. Ein Bild ist mit einer Bildüberschrift versehen. Aufgrund der Häufung und Gruppierung einzelner Motive lassen sich die Bilder und Texte bis auf eine Ausnahme acht Themenbereichen zuordnen. Die Collage hat die Form eines Hauses, das den deutschsprachigen Raum darstellt und bei dem Teile des Hauses Themenbereichen zugeordnet sind.

Das Erdgeschoss des Hauses ist den Themenbereichen *Landschaft – Klima* (6 Bilder) und *Städte* (3 Bilder) gewidmet, wobei der Themenbereich *Städte* in dem Gespräch explizit keine Erwähnung findet und *Landschaft – Klima* mit 2,9% vertreten ist. In der Mitte des Hauses ist der Themenbereich *Kultur* mit 27 Objekten, davon sechs Bilder und 21 Textteile, angesiedelt, wohingegen dieser in der vorangegangenen Diskussion nur 8,3% der Gesprächszeit in Anspruch nahm. Der Themenbereich *Sprache*, der 4,0% Zeit einnimmt, ist mit drei Textteilen repräsentiert. Demnach werden Themenbereiche, die zusammen im Gespräch 15,2% der Zeit einnehmen, mit 39 Objekten dargestellt, was mehr als die Hälfte bedeutet. Die Themenbereiche *Technologie*, im Gespräch mit 0,7% Gesprächszeit, und *Essen - Trinken* (0,9% Gesprächszeit) - zusammen nahmen sie 1,6% Zeit ein - sind auf der Collage mit zwei bzw. sieben, also insgesamt neun Bildern vertreten. Dagegen wird mit fünf Objekten der Themenbereich *Gesellschaftliche Merkmalen* gezeigt, der in der Diskussion 16,3% Redezeit beanspruchte.

Die Themenbereiche *Charaktereigenschaften* (3,6%), *Landeskunde im Unterricht* (11,6%), *Österreich* (12,7%), *Schweiz* (25,5%) und *Beziehungen* (0,9%) wurden in die Collage nicht aufgenommen, wobei die Darstellung des Themenbereichs *Sprache* auch dem Themenbereich *Österreich* und *Schweiz* gelten könnte, da die Grußformen ‚Servus‘ und ‚Grüezi‘ zu sehen sind. Sie wurden dem Themenbereich *Sprache* zugeordnet, da sie zusammen mit ‚Hallo‘ gruppiert sind und so auf die regionalen Unterschiede der Sprache hinweisen.

Die Themenbereiche *Landeskunde im Unterricht* (11,6%) und *Restkategorie* (5,4%) wurden nicht dargestellt, da sie nicht mit den eigenen Assoziationen und Bildern des deutschsprachigen Raums in Zusammenhang stehen.



Abbildung 10: Collage der Gruppe D

Themenbereich	Gesprächsanteil in %	Objektanzahl	Hervorhebung	Position
<i>Essen - Trinken</i>	0,9	7	-	rechts-oben
<i>Kultur</i>	8,3	6 23 Textteile	-	Mitte
<i>Politik - Geschichte</i>	7,2	4 1 Textteil	-	oben-links
<i>Gesellschaftliche Merkmale</i>	16,3	6 1 Textteil	1 Bildunter- schrift	Mitte-oben Mitte-links
<i>Technologie</i>	0,7	2	-	Mitte-rechts
<i>Landschaft – Klima</i>	2,9	6	-	unten
<i>Städte</i>	-	3	-	unten
<i>Sprache</i>	4,0	3 Textteile	-	Mitte
<i>Charaktereigenschaften</i>	3,6	-	-	-
<i>Schweiz</i>	25,5	-	-	-
<i>Österreich</i>	12,7	-	-	-
<i>Landeskunde im Unterricht</i>	11,6	-	-	-
<i>Beziehungen</i>	0,9	-	-	-
<i>Restkategorie</i>	5,4	-	-	-

Tabelle 2: Darstellung der Themenbereiche auf der Collage der Gruppe D

6.5.5. Zusammenfassung der Analysen der Collagen der **Gruppen C und D**

Auf der Collage der **Gruppe C** wird deutlich, dass die Möglichkeiten, die dem ‚Prinzip Collage‘ (vgl. Eid/Ruprecht 2001) zugrunde liegen, ausgeschöpft wurden. Durch die vorgegebenen Bilder und die Möglichkeit, frei und spielerisch zu gestalten sowie zu experimentieren, entsteht auch bei dieser Gruppe ein ganz neuer Ausdruck der Vorstellungen zum deutschsprachigen Raum, der nicht als Zusammenfassung der Diskussion gelten kann, sich jedoch einer Interpretation entzieht.

Auf der Collage der **Gruppe D** werden die beiden wichtigen Diskussionsschwerpunkte *Österreich* und die *Schweiz* nicht repräsentiert, wohingegen z.B. Themenbereiche wie

Landschaft – Klima und Städte (0%) auf der Collage durch neun Objekte von 63 vertreten sind. Infolgedessen kann auch für diese Gruppe festgestellt werden, dass die Collage nicht die Diskussion zusammenfasst, sondern einen weiteren Ausdruck des Bildes des deutschsprachigen Raums darstellt, den die Gruppe erarbeitet hat.

Parallel zum Ergebnis der Analyse der Collage der **Gruppe A** ist für die beiden **Gruppen C** und **D** festzustellen, dass sich die Bilder des deutschsprachigen Raums, die sich durch die Gestaltungsmöglichkeiten auf einer Collagen bieten, stark von den Bildern, die im Gespräch entstehen, unterscheiden. Diese Tatsache unterstützt die Feststellung, die in Abschnitt 6.4.2 formuliert wurde, dass die Arbeitsweise mit Collagen in LehrerInnenfortbildungen thematisiert werden sollte, da dadurch verschiedene Zugangsweisen zu landeskundlichen Themen und interkulturellem Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ermöglicht werden.

6.6. Präsentation der Collagen der **Gruppen A, C** und **D**

Wegen der großen Zahl der TeilnehmerInnen kam es auch bei der Präsentation der Collagen zu Verschiebungen. Bedingt durch den kleinen Raum konnten keine Stellwände benutzt werden. Dadurch konnten die jeweiligen Gruppen weder zu den Collagen gehen, noch sich einige Zeit davor aufhalten und sie interpretieren. Infolgedessen wurden alle Collagen nebeneinander an die Wand gehängt, damit sich die TeilnehmerInnen jede Arbeit ansehen konnten. Anschließend wurde aus jeweils einer Gruppe eine LehrerIn gewählt, um die Collage einer anderen Gruppe entsprechend seiner/ihrer Wahrnehmung und Interpretation vor dem Plenum zu präsentieren. Eine Lehrkraft aus **Gruppe D** interpretierte **Collage A**, eine TeilnehmerIn aus **Gruppe C** befasste sich mit **B**, eine LehrerIn der **Gruppe B** erläuterte **C**, eine LehrerIn von **Gruppe A** interpretierte **D** und die **Collage E** wurde wiederum von einer TeilnehmerIn der **Gruppe A** vorgestellt.

6.6.1. Präsentation

Miguel aus **Gruppe D** begann mit der Interpretation der Collage der **Gruppe A**. Er merkte an, dass Österreich und die Schweiz nicht dargestellt seien. Seine Interpretation der Bilder bezüglich der überalterten Bevölkerung wurde von **Gruppe A** mit Beifall begleitet. Er fuhr fort, indem er die Bildunterschriften der Objekte vorlas und jeweils einen Kommentar zu den Bildern abgab, z.B. setzte er die Bedeutung der Natur in Deutschland in Beziehung zur Natur in Mexiko, allgemeine Unzufriedenheit in Bezug zur Unzufriedenheit in der Welt. Jutta und

Xochil halfen ihm mit Zwischenrufen weiter. Die Frage am Ende der Interpretation, ob sich **Gruppe A** richtig interpretiert fühle oder ob sie noch etwas hinzufügen wolle, wurde lediglich mit zustimmendem Gemurmel beantwortet.

Diese Frage wurde nach jeder Interpretation gestellt, um den ProduzentInnen einer Collage die Möglichkeit zu geben, ihre Gedanken zu äußern und dadurch die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten nochmals zu unterstreichen.

Textausschnitt 56

- Miguel: Die ganze Mappe würde ich sagen ist nur auf Deutschland, da ist Österreich und die Schweiz nicht miteinbezogen aber (...?) ((lachen aus der Gruppe)). Oben, weniger Kinder als alte Leute, das ist ein Teil der Problematik (klatschen) der Gesellschaft eh, Goethe und Co. natürlich auch die ganzen Literaten was Kunst betrifft. Natürlich Kohl und (...?). Und also viele andere Leute in Philosophie [nehme ich an,
- Jutta: und Kultur
- Miguel: und Musik (...?) Autos, Technologie, Expo. Freunde fürs Leben, das fand ich ein bißchen schwierig zu interpretieren, ((lachen aus der Gruppe)). Die Natur ist ganz wichtig, sehr, sehr wichtige Aspekte der Deutschen einfach. Der Bezug zur Natur, natürlich in Mexiko ist ein bißchen kaputt, aber man kann auch was sehen ((lachen aus der Gruppe)), aber man kann das noch genießen. Pünktlichkeit bei Zügen ist ein wichtiger Aspekt für deutsches Leben, diese Ordnungsmäßigkeit, wie das Leben gehen muss. Allgemeine Unzufriedenheit, die haben wir wohl alle, die ganze Welt wahrscheinlich, denke ich, das ist nicht nur ein Aspekt der Deutschen, aber natürlich die Deutschen sind besorgt über ihre Probleme. Sparbuch, natürlich, da denke ich, hier geht es darum die Gedanken an die Zukunft. Versicherung, das ist ganz wichtig für die Deutschen, dass sie ihr Leben versichern für ihr Alter ((zustimmende aber unverständliche Bemerkungen, lachen aus der Gruppe)) für immer
- Xochil: die Sicherheit
- Miguel: natürlich Leistung bei der Arbeit. Wir kommen noch mal zurück zu dieser Ordnung, Pünktlichkeit, Lebensrhythmus. (PI2-mex:1-20)

Die Collage der **Gruppe C** wurde von Anja, einer deutschen Lehrerin der **Gruppe B**, interpretiert. Ihre Interpretation bekam das volle Einverständnis der **Gruppe C** und Xochil fügte noch hinzu, dass sich die Gruppe bei der Erarbeitung mehr auf den inneren Kreis, das Erleben im Land, konzentriert habe.

Textausschnitt 57

- Elisa: Ja, ich glaub, die Interpretation war genau das, was wir gedacht haben. Nur die Bilder unten (...?) das war alles innen drin.
- Anja: Gut, dann verzeihe ich euch, dass ihr den Günther Grass nach unten getan habt.
- Xochil: Vielleicht haben wir uns ein bisschen mehr so auf den Inneren Kreis konzentriert, ne. Und was du gesagt hast, das stimmt schon, das ist ein Teil von dem, was man als Eindruck hier haben kann. Wenn man draußen ist, wenn man so gar nicht die Gelegenheit gehabt hat, in dem Land zu sein für gewisse Zeit, wo man eigentlich mit den anderen Aspekten des Landes eigentlich konfrontiert wird, sind hier dargestellt. ... (PI2-mex:115-122)

Die Collage der **Gruppe D** wurde von Vera aus **Gruppe A** besprochen. Sie interpretierte zum größten Teil nicht die Collage, sondern beschrieb die Bilder meist vor dem Hintergrund der Collage in **Gruppe A**. Einige Bilder versah sie mit weiterführenden Kommentaren, z.B. wenn sie anmerkte, dass Deutschland Fußballweltmeister werden möchte, oder wenn sie die Schokolade in Deutschland besser als den Kuchen bewertete.

Textausschnitt 58

Vera: Also, was verbinde ich mit Deutschland, würde ich erst mal sagen hier der ganze Kulturbereich, dann Natur, großer Bereich, Berge, Pferde, was weiß ich Klima, Winter, Tiere in freier Wildbahn, so dann Sehenswürdigkeiten gibt es viele, die man sich anschauen sollte, wenn man Deutschland besucht. So jetzt ein Sprung, hier Geld, da denke ich sofort, weil wir das bei unserer Gruppe, bei A, auch hatten, an Sparbuch. Jeder Deutsche will ein Sparbuch für sein Kind anlegen und für sich selber. Geld ist wichtig, sparen, an die Zukunft denken. Dann Deutschland und Fußball ist klar, wir wollen immer Weltmeister werden. ((Gemurmel aus der Gruppe, unverständlich über Fußball)) Ja, jetzt haben wir Kultur, Natur, Geld, Fußball, Sport, Essen. Essen ist immer wichtig, wenn man ein anderes Land bereist. Kuchen ist gut in Deutschland, die Schokolade ist noch besser in Deutschland, Milka ((zustimmendes Gemurmel und Gelächter in der Gruppe))(pl2-mex:127-136)

Bei ihrer Beschreibung ging sie allerdings nicht auf die Form der Collage als Haus und die entsprechende Anordnung der Bilder ein. Nach Veras Interpretation erklärte Miguel aus **Gruppe D** noch die Idee des Hauses. Ansonsten war man mit der Interpretation zufrieden. Festgestellt wurde von den TeilnehmerInnen der **Gruppe D** noch, dass sie beim Erstellen der Collage nicht ausreichend Geduld gehabt hätten.

Textausschnitt 59

Miguel: Das Einzige, was ich sagen wollte, wir sehen das ganze Deutschland als innen und deshalb das Haus. Wir wollten als Tür mit was Schöнем anfangen, Natur, was Fröhliches und danach, wenn man tiefer reinkommt, dann kommen andere Sachen, nicht nur Fröhliches auch Probleme, auch was Schönes aber auch Probleme, (pl2-mex:168-171)

Und

Miguel: ... natürlich, was wir uns gedacht, war schwierig, natürlich, wir hatten nicht so viel Geduld, es ist immer dasselbe ((Gelächter)) (pl2-mex:170-171)

6.6.2. Zusammenfassung der Präsentation der Collagen

Alle Interpretationen finden vor dem Hintergrund der eigenen Arbeit mit den eigenen Collagen statt. Wenn z.B. Miguel als Erstes anmerkt, dass bei der Collage der **Gruppe A** die Schweiz und Österreich nicht erwähnt werden (vgl. Textausschnitt 56), wird deutlich, dass er durch die intensive Auseinandersetzung mit den beiden Ländern in seiner Gruppe für diese Themenbereiche sensibilisiert ist (vgl. Textausschnitt 47, 48 und 50). Daraus kann man schließen, dass nur wenn in der LehrerInnenfortbildung zu Landeskunde die Schweiz und Österreich gleichwertig behandelt werden, dies auch in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache einfließen kann. Eine Feststellung die auch die Forderung innerhalb der landeskundlichen Diskussion unterstützt (vgl. Hackl 1997, Fischer 2001).

Die Collage der **Gruppe D** wird von Vera mit der Collage ihrer eigenen **Gruppe A** explizit verglichen (vgl. Textausschnitt 58). Für ihre Interpretation verwendet sie stereotype Beschreibungen zu Deutschland und versieht sie mit den entsprechenden Zuweisungen, die typisch für Stereotype sind, wie sie in Kapitel 2.1.1.2. in der Definition von Löschmann

(1998) gezeigt werden. Die Gefahr des Gebrauchs von Stereotypen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.1.1.2.) muss in Fortbildungen zu Landeskunde und interkulturellem Lernen verstärkt thematisiert, wie auch schon bei der Analyse der Themenbereiche (vgl. 6.2.3.) deutlich wurde.

Die Präsentation wird von den TeilnehmerInnen nicht als Möglichkeit genutzt, über die Darstellungsform der unterschiedlichen Bilder und deren Interpretation zu diskutieren. Für weitere Fortbildungen sollte hier mit gezielten Fragen die Diskussion über die Unterschiede der Bilder und Assoziationen mit ihren Interpretationsmöglichkeiten stattfinden, so dass dadurch schon die Auseinandersetzung mit der Stereotypenproblematik beginnen kann.

6.7. Zwischenfazit

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppenarbeiten mit Ausblick auf die Verbesserung der LehrerInnenfortbildung zusammengefasst.

6.7.1 Diskussion und Darstellung von Themen und Bildern

In den drei untersuchten Gruppen werden von insgesamt 15 ermittelten Themenbereichen zum Bild des deutschsprachigen Raums jeweils 12 bzw. 13 diskutiert und dargestellt. Jede Gruppe legt jedoch ihren Schwerpunkt auf zwei oder drei Themenbereiche, die ausführlich und in der Diskussion wiederkehrend besprochen werden. Die unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb der Diskussionen sind zum einen Ausdruck verschiedener Erfahrungen und verschiedener Interessenslagen, zum anderen werden sie durch die ungleiche Redevertelung (vgl. Kapitel 11) von den dominierenden SprecherInnen bewusst oder unbewusst vorgegeben, wie z.B. in den Gesprächen über den Themenbereich *Zeit* (**Gruppe A**) oder den Themenbereich *Landeskunde im Unterricht* (**Gruppe C**). Für die Bilder des deutschsprachigen Raums, die bei der Diskussion innerhalb einer Gruppe entstehen, bedeutet dies eine gewisse Verengung und Reduktion.

Die Ergebnisse der Analyse dieses Kapitels zeigen, dass die LehrerInnen bei der Darstellung ihrer Assoziationen und Bilder zum deutschsprachigen Raum im Gespräch vorrangig Themenbereiche einführen und diskutieren, die nach Pauldrach (1992) dem Bereich der interkulturellen Landeskunde (vgl. Kapitel 2.2.3.) zuzurechnen sind und sich mit den Menschen des deutschsprachigen Raums und ihren Lebenswirklichkeiten beschäftigen. Werden jedoch andere Darstellungsmöglichkeiten, wie die Arbeit mit Collagen angeboten, fließen auch Themenbereiche, wie *Politik-Geschichte*, *Kultur*, *Essen-Trinken*, *Städte-*

Landschaft, die eher der kognitiven und kommunikativen Landeskunde zuzurechnen sind, in die Auseinandersetzung und Beschreibung des deutschsprachigen Raums ein. Es ist bemerkenswert, dass bei den Collagen das Augenmerk der Gruppen auf anderen Themenbereichen liegt, als bei den Diskussionen in den Arbeitsgruppen. Da die Gespräche, die bei der Auswahl der Bilder und der Erstellung der Collage stattfanden, aus technischen und organisatorischen Gründen nicht aufgezeichnet werden konnten, ist nicht festzustellen, ob andere TeilnehmerInnen der jeweiligen Gruppen in dieser Teilphase aktiver waren als während der Diskussion und deshalb dem Bild des deutschsprachigen Raums weitere Facetten hinzugefügt wurden. Die Tatsache, dass auf den Collagen andere Themenbereiche schwerpunktmäßig repräsentiert sind, als in den Gruppen diskutiert wurden, hängt augenscheinlich auch damit zusammenhängen, dass durch das vorgegebene Bildmaterial und die besondere Arbeitsweise zur Gestaltung einer Collage - das Spielerische, Experimentelle und Zufällige (vgl. Eid/Ruprecht 2001) – weitere Assoziationen und Bilder in den Köpfen ausgelöst wurden. Daraus ist zu schließen, dass die Bildcollagen nicht eigentlich eine Zusammenfassung der Diskussionen darstellen, sondern einen weiteren Ausdruck von den vielfältigen Bildern und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum zeigen und am Ende eines Prozesses stehen, der aus verschiedenen Annäherungsmöglichkeiten an einen Begriff besteht (vgl. Müller 1983:5). Gefolgert werden kann also, dass verschiedene Artikulations- und Darstellungsformen zu verschiedenen Ergebnissen führen, die zusammengenommen einen vollständigeren Eindruck über die Bilder und Assoziationen ergeben, die LehrerInnen und LernerInnen mit dem deutschsprachigen Raum verbinden.

Hinzu kommt, dass bei den Darstellungen scheinbar konkrete Themenbereiche wie z.B. *Essen – Trinken, Kultur* oder *Landschaft – Klima* dominierend sind, obwohl sie nicht so ausführlich diskutiert wurden wie scheinbar abstraktere Themenbereiche wie z.B. *Zeit* oder *Charaktereigenschaften*. Eher konkrete Themenbereiche werden offensichtlich leichter dargestellt als die eher abstrakten. Werden jedoch für abstrakte Themenbereiche zufällig Materialien gefunden, die ein spielerisches Element zulassen, werden auch sie verdeutlicht. Diese Tatsache zeigt, wie entscheidend die Materialauswahl für die Arbeit mit Collagen ist.

Aus diesen Beobachtungen ist zu schließen, dass Bilder, Assoziationen und auch Interessen der LehrerInnen Themenbereiche betreffen, die eigentlich den verschiedenen landeskundlichen Ansätzen (vgl. Kapitel 2.2.) zuzuordnen sind. Mit großer Wahrscheinlichkeit trifft dies auch auf die LernerInnen zu. Demnach sollte die Auswahl der Themen für den Unterricht nicht davon abhängen, welchen Ansatz der Landeskunde die Lehrenden für richtig befinden, sondern es sollte vielmehr versucht werden, den tatsächlichen Interessen der

LernerInnen gerecht zu werden und über verschiedene Zugangsweisen unterschiedliche Themenbereiche zu erschließen.

Diese Beobachtungen sollten in LehrerInnenfortbildungen thematisiert und die unterschiedlichen Möglichkeit der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen z.B. mit Bedeutungscollagen erarbeitet werden, um die Sensibilität für Wahrnehmung und den Ausdruck mit unterschiedlichen Darstellungsmöglichkeiten zu fördern und dadurch weitere Themenbereiche zu erschließen. Dazu ist wichtig, neben anderen Adaptionsweisen, wie sie in Kapitel 9.2.2. gezeigt werden, die Arbeit mit Collagen, die möglichen Gestaltungsformen, die Auswahlkriterien für Material, die notwendigen Vorbereitungen und das ‚Prinzip Collage‘ zu thematisieren und zu erproben.

6.7.2. Stereotypen

Im Gesamten gesehen kann man feststellen, dass bei der Diskussion und Darstellung der Themenbereiche häufig die bekannten Stereotypen zu Deutschland genannt werden, wie z.B. Pünktlichkeit (vgl. Textausschnitt 6 und 7), Genauigkeit und Ordnung (vgl. Textausschnitt 10 – 12), kritisch und ernst (vgl. Textausschnitt 37). Die genannten Stereotypen weisen im Wesentlichen die von Löschmann (1998) genannten Bestimmungsstücke zur Beschreibung von Stereotypen auf (vgl. Kapitel 2.1.1.2.). Sie werden in den Diskussionen nicht hinterfragt und bleiben in den meisten Fällen für die Einzelnen bestehen.

Die häufigen Stereotypisierungen von Seiten der Lehrenden zeigen, dass in Mexiko für den Bereich interkulturelles Lernen weiterer Fortbildungsbedarf besteht, um neben einer Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von sogenannter Wirklichkeit und Klischee, die von O’Sullivan/Rösler (1999) als wichtiger beschriebenen Funktionsweisen und Mechanismen der Stereotypisierung aufzuzeigen. Es muss auf ihre Unvermeidlichkeit, ihre Möglichkeiten und ihre Gefahren hingewiesen werden, ebenso wie auf das spielerische Potential, das in ihnen steckt (vgl. ebd.), um dadurch zu zeigen, wie dieser Themenbereich im Unterricht integrierbar ist, ohne neue Stereotypen zu produzieren.

6.7.3. Themenbereiche *Schweiz* und *Österreich*

Obwohl bei der Aufgabenstellung im Plenum Deutschland, Österreich und die Schweiz, also der deutschsprachige Raum, explizit erwähnt wurden, finden die Schweiz und Österreich als Thema nur bei den Diskussionen Eingang, in denen Schweizer oder österreichische LehrerInnen mitarbeiten (**Gruppe D**) oder ein anderer direkter Bezug zu den Ländern z.B.

durch einen Aufenthalt vorhanden ist (**Gruppe C**). In Bezug auf Österreich wird hauptsächlich sortiert, welche bekannten Persönlichkeiten aus Österreich kommen und welche aus Deutschland sind, wobei deutlich wird, dass es in Mexiko darüber Unsicherheiten gibt (vgl. Textausschnitt 50). Dagegen liegt mit Blick auf die Schweiz der Schwerpunkt und das Hauptinteresse der TeilnehmerInnen auf der Vielsprachigkeit des Landes (vgl. Textausschnitt 47 und 48). Bei den meisten LehrerInnen sind beide Länder weder mit Assoziationen in Bezug auf den Themenbereich *Charaktereigenschaften, gesellschaftliche Merkmale* etc. besetzt, noch werden die Assoziationen und Bilder zu Deutschland auf Österreich und die Schweiz übertragen. Vielmehr herrscht ein Bedürfnis nach Information über sie vor, ein weiterer Hinweis darauf, dass auch Themen der kognitiven Landeskunde das Interesse der Lernenden finden.

Im mexikanischen Kontext ist noch nicht erreicht worden, was die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht von 1990 schon in der Präambel fordern: eine Gleichwertigkeit des deutschsprachigen Raums. Und es gilt, wie Hackl (1997:236) schreibt, dass „es [...] auch heute trotz redlicher Bemühungen noch zu viele Beispiele dafür [gibt], daß die Zielsprachenkultur im DaF-Unterricht mit Deutschland gleichgesetzt wird, daß ein hypothetisches Deutschlandbild gezeichnet wird, dem allenfalls einige stereotype Bilder zur Schweiz oder Österreich angehängt werden.“ Hieraus ergibt sich für die Fortbildung die Forderung, neben mehr Realienkunde verstärkt z.B. mit Texten österreichischer und Schweizer AutorInnen zu arbeiten und die Länder gleichwertig und selbstverständlicher zu behandeln. Denn nur wenn die Länder explizit behandelt werden, werden sie als gleichwertig empfunden und die fehlende Erwähnung als Mangel und Defizit gesehen, wie es bei der Präsentation der Collagen deutlich wird (vgl. 6.6.2.).

7. Phase 3- Reflexion und Theorie (Block A)

Die **Phase 3** wird im Folgenden in ihrem Ablauf und ihren Inhalten dargestellt, aber aufgrund der Forschungsfragen und meiner Rolle als Forscherin nicht detailliert analysiert (vgl. Kapitel 4.4). Die Beschreibung stützt sich auf das Gedächtnisprotokoll der Verfasserin und die Unterlagen zur Planung und Durchführung des Seminars.

Phase 3 war eine Plenumsphase, die der theoretischen Bearbeitung des Themas diente und den ersten Block der **Reflexionsphase** und **Theoriephase** im **SERA-Modell** darstellt (vgl. Kapitel 3.2.2.1.). Es wurden neben dem Ansatz der interkulturellen Landeskunde die Bereiche *Wahrnehmungsschulung*, *Förderung der Empathie*, *Sprachreflexion* und *Bedeutungserschließung* sowie der *Umgang mit Stereotypen* behandelt. Es wurde bewusst darauf verzichtet, theoretische Texte in dieser Phase zu lesen, da sowohl die Sprachkompetenz als auch der Theorie- und Erfahrungshintergrund der Lehrenden, wie es in Kapitel 5 dargestellt wurde, sehr heterogen waren (vgl. Kapitel 5.3.). Die Erarbeitung eines theoretischen deutschen Textes im Seminar hätte zu großen Frustrationen führen können und den limitierten Zeitrahmen gesprengt. So wurden die theoretischen Inhalte über ein gelenktes Unterrichtsgespräch erarbeitet, das durch die Einbettung vieler Beispiele unterstützt wurde. Darüber hinaus wurden verschiedene Aufgabenformen zum interkulturellen Lernen gezeigt, mit denen auch exemplarisch gearbeitet wurde, um den LehrerInnen für die spätere Arbeit im Seminar und für den eigenen Unterricht Anregungen zu geben und das jeweils individuelle Wissen zu Aufgabenformen zu aktivieren. Die LehrerInnen brachten bei allen theoretischen Teilbereichen ergänzende und erweiternde Beiträge aus ihren Unterrichts- und Lebenserfahrungen ein und/oder stellten weiterführende Fragen, die neue Diskussionen eröffneten.

Erster Teil:

Im ersten Teil wurden die in **Phase 2** gemachten Erfahrungen analysiert und in die vorhandenen Wissensbestände eingeordnet, wobei von den TeilnehmerInnen auch Fragen aufgeworfen wurden, die wiederum zu dem folgenden Theorie-Input führten. Um die Prozesse, die während der Gruppengespräche bei den TeilnehmerInnen abliefen (vgl. Kapitel 6.3.), bewusst zu machen und reflektieren zu können, wurde in **Phase 3** zunächst diskutiert, wodurch die eigenen Bilder und Interpretationen des deutschsprachigen Raumes entstehen, ob die Gruppenmitglieder bei Ergebnissen aus der Gruppe übereinstimmten und wodurch und warum sich die Bilder unterscheiden. Durch die Sammlung aller Nennungen (z.B. das Weltwissen, die eigenen Erfahrungen im Zielsprachenland, die Medien in Mexiko und die

Stereotype, die in Mexiko über Deutschland existieren) wurde herausgearbeitet, dass die einzelnen Bilder und Interpretationen mit dem eigenen sozialen und kulturellen Erfahrungshintergrund zusammenhängen und die jeweiligen Bilder auch deshalb differieren. Als Zusammenfassung und zum Abschluss des Gesprächs wurde von der Kursleiterin die Karikatur „Deutschlandbilder“ (Abbildung 11) auf Folie gezeigt, die das Phänomen der unterschiedlichen Vorstellungen vom gleichen Gegenstand prägnant darstellt. Die Folie erzeugte bei den TeilnehmerInnen allgemeine Erheiterung und Zustimmung, da die LehrerInnen die Situation in den Gruppen wiedererkannten.

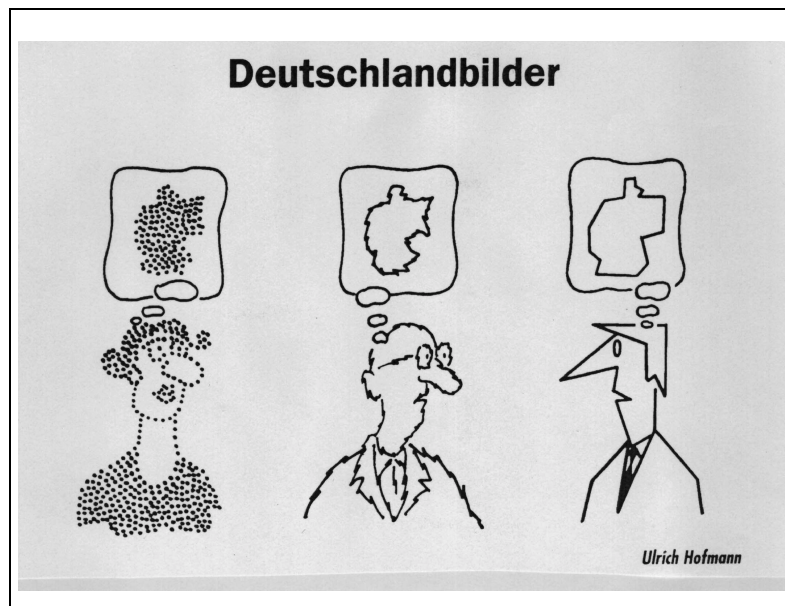


Abbildung 11: „Deutschlandbilder“ (Ulrich Hoffmann in: Pauldrach 1992:5)

Anschließend wurde auf Grundlage der im Raum aufgehängten Collagen (vgl. Kapitel 6) gemeinsam überlegt, welche Themen zur Landeskunde oder eher zum interkulturellen Lernen gehören. Die Zuordnungen erfolgten auf Zuruf und wurden an der Tafel festgehalten (Abbildung 12).

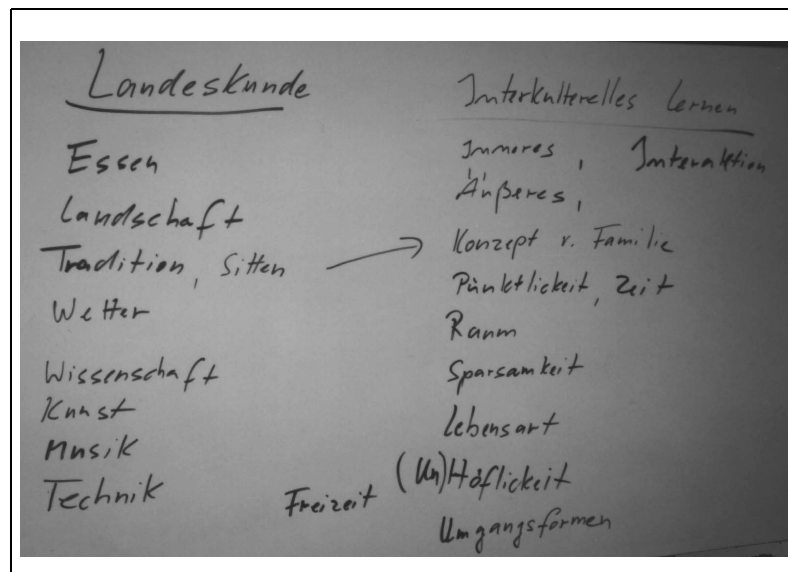


Abbildung 12: Zuordnung der Themen

Während der Zuordnungen wurde angeregt diskutiert. Nachdem z.B. von einigen TeilnehmerInnen ‚Traditionen‘ und ‚Sitten‘ zu Landeskunde gezählt wurden, kam von einigen LehrerInnen die Anmerkung, dass dieses Thema eher dem interkulturellen Lernen zuzuordnen sei, da es auch darum gehe, mit den jeweiligen Sitten umzugehen. Auch beim Thema ‚Umgangsformen‘ wurde gemeinsam überlegt, welcher Kategorie es zuzuordnen sei: Zum einen könne man ‚Umgangsformen‘ dem interkulturellen Lernen zuweisen, da auch hier entscheidend sei, wie man auf sie reagiere und sie bewerte, zum anderen könne man ‚Umgangsformen‘ jedoch auch zur Landeskunde rechnen, da es eigentlich um Fakten gehe. Bei den Zuweisungen von Themen wie ‚Landschaft‘, ‚Wetter‘ und ‚Wissenschaft‘ zur Landeskunde waren sich die TeilnehmerInnen einig. Es wurde deutlich, dass viele Themen, je nach Schwerpunkt und Bearbeitung, sowohl der Landeskunde als auch dem interkulturellen Lernen zugeordnet werden können. Diese Überlegungen führten zu der Feststellung, dass Landeskunde interkulturell unterrichtet werden müsse, wodurch dieser neuere Ansatz der Landeskunde einsichtig wurde. Um die Diskussion zusammenzufassen und die Entwicklung in Richtung einer interkulturellen Landeskunde innerhalb der Fremdsprachendidaktik aufzuzeigen, folgte eine ausführliche Besprechung der Folie „Landeskunde in verschiedenen Ansätzen“ (Abbildung 13).

LANDESKUNDE IN VERSCHIEDENEN ANSÄTZEN *			
	Kognitiver Ansatz	Kommunikativer Ansatz	Interkultureller Ansatz
Didaktischer Ort	eigenes Fach, selbständige Unterrichtseinheit	integriert in den FU	integriert in den FU
Übergeordnete Lernziele	Wissen, d.h. Erwerb und Reproduktion von Faktenwissen	Kommunikative Kompetenz: angemessenes (sprachliches) Verhalten in Alltagssituationen des anderen Landes	Orientierungsfähigkeit in einer fremden Kultur, Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen
Lerninhalte	<ul style="list-style-type: none"> – Daten – geschichtliche Ereignisse – berühmte Personen und Zeugnisse der 'hohen Kultur' z.B. aus Soziologie, Politik, Wirtschaft, Kultur, Geschichte ...	Alltagskultur als Referenzwissen für adäquate Verwendung der Sprache, z. B. wie Menschen <ul style="list-style-type: none"> – wohnen – sich erholen – miteinander in Verbindung treten – am Gemeinwesen teilnehmen – arbeiten/ihren Lebensunterhalt sichern – ... 	Alle Repräsentationen der Zielkultur, die den Bedeutungsumfang eines Themas oder eines Begriffs ausmachen. Ihre Bedeutung innerhalb der Zielkultur und die Interpretation durch die Lernenden. Systematischer Vergleich zu den äquivalenten Bereichen in der eigenen Kultur.
Methodik / Verfahren	Dem sprachlichen Lernen nachgeordnetes Erlernen von objektiviertem und systematisiertem Wissen, d.h. die Aneignung von Daten und Fakten.	Sprachliches Lernen durch Beschäftigung mit authentischen Texten und Materialien. Diese sind einerseits informativ und vermitteln Alltagswissen, andererseits (sprech-) handlungsorientiert, indem sie Modelle für Alltagskommunikation bieten.	Sprachenlernen als Entdeckungsreise in eine fremde Kultur, bei der die eigenen kulturellen Voraussetzungen bewußt werden. Entwicklung von Strategien zur Erschließung und Aneignung der fremden Sprache/Kultur mit dem Ziel, als Person mit eigen(kulturellem) Erfahrungshintergrund Kommunikationssituationen aktiv mitzugestalten. Im Zentrum stehen Grundmuster und Phänomene des Fremdsprachenlernens, nämlich Prozesse der Wahrnehmung, Bedeutungserfassung und Sinngebung, Bildung von Hypothesen über Sprachformen und -inhalte.

* Übersicht in Anlehnung an: Andreas Paulbrach: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren, in: Fremdsprache Deutsch 8/1992, S. 4-15 und Gunther Weimann / Wolfram Hossch: Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung, in: Info DaF 20,5 (1993), S. 514-523.

GOETHE-INSTITUT Handbuch Erlebte Landeskunde

Abbildung 13: Landeskunde in verschiedenen Ansätzen (Bachmann 1996)

Zunächst mussten begriffliche Schwierigkeiten geklärt und einige Worterklärungen zu der Folie gegeben werden. Anschließend wurden die Inhalte der Spalten zum kognitiven und kommunikativen Ansatz vorgelesen und besprochen, bei Unklarheiten wurden sie mit Beispielen veranschaulicht. Bei der Spalte des interkulturellen Ansatzes wurden ebenfalls Beispiele gegeben und es wurde jeweils auf den zweiten Teil der **Phase 3**, der am nächsten Tag stattfinden sollte, hingewiesen.

Zweiter Teil:

Zu Beginn des zweiten Teils am nächsten Morgen wurde nochmals die Folie „Landeskunde in verschiedenen Ansätzen“ aufgelegt, um die Ergebnisse des Vortages, also die Unterschiede bei den jeweiligen Bildern des deutschsprachigen Raums, deren jeweilige Abhängigkeit von den eigenen Erfahrungen und den Ansatz der interkulturellen Landeskunde zu rekapitulieren.

Daran anschließend sollten in diesem Abschnitt des Theorieteils zum einen die Ziele des interkulturellen Lernens, wie sie in Kapitel 2 beschrieben sind, verdeutlicht werden (vgl. Kapitel 2.1.3.), zum anderen sollten Aufgabenformen für den Unterricht vorgestellt werden. Hierzu sollte die Sensibilität für Wahrnehmungsprozesse erhöht und gezeigt werden, dass Wahrnehmung selektiv und geleitet von persönlichen Erfahrungen sowie interpretierend und wertend ist. Als Überleitung auf den Bereich der *Wahrnehmungsschulung* und zur ersten

Bewusstmachung der Unterschiede bei den Wahrnehmungsprozessen jedes/r Einzelnen wurde eine Folie aufgelegt, die das Bild „Alte Frau, junge Frau“ aus *Sichtwechsel 1* (Abbildung 14) zeigt.

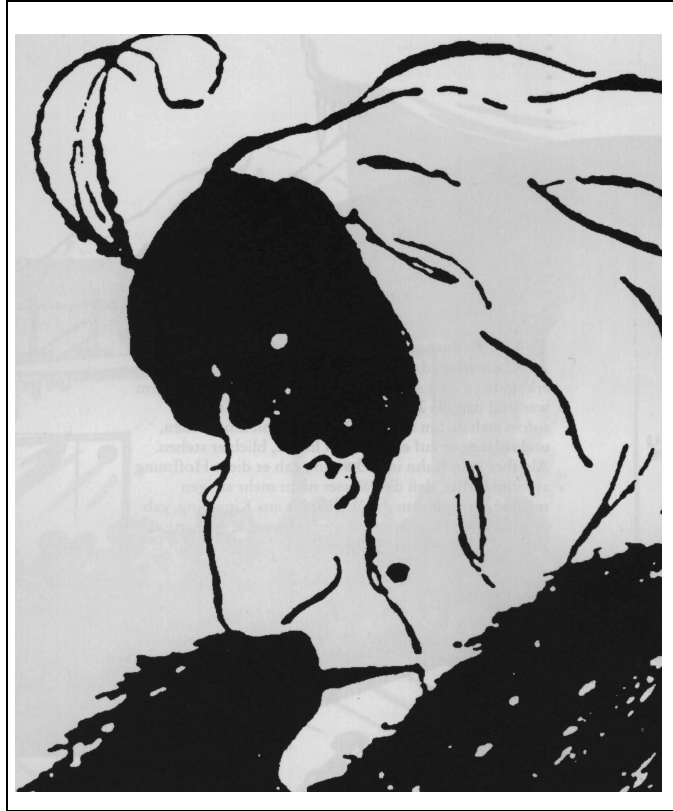


Abbildung 14: „Alte Frau, junge Frau“ (Bachmann et al., 1995:40)

Einige LehrerInnen kannten das Bild, die anderen nahmen zum Teil die junge Frau und zum Teil die alte Frau wahr. Dieses Ergebnis führte zu großer Überraschung und machte deutlich, dass Wahrnehmung selektiv ist. Das Überraschungsmoment sensibilisierte für die folgenden Ausführungen zur Wahrnehmungsschulung.

Damit die LehrerInnen sich ihrer eigenen selektiven Wahrnehmung bewusst wurden und Arbeitsmöglichkeiten für ihren Unterricht ausprobieren konnten, wurde zunächst ein Foto der Binnenalster in Hamburg aus *Sichtwechsel 1* gezeigt (Abbildung 15).



Abbildung 15: ‚Binnenalster in Hamburg‘ (Bachmann et al., 1995:24)

Das Bild wurde ohne Titel oder Ortsangabe gezeigt. Die TeilnehmerInnen äußerten die unterschiedlichsten Vermutungen und Beobachtungen zu dem Foto: die Theresienwiese in München, Spaziergänger auf einer Straße, Ferien, Winter, Kälte und Weite, viele Menschen an einem Ort ohne erkennbaren Grund, Verblüffung, dass Schlittenfahren ohne Berge möglich ist, etc.. Die Erklärungen der LehrerInnen, wie die einzelnen Vermutungen zustande kamen, verdeutlichten, wie stark der eigene Erfahrungshintergrund die Wahrnehmung beeinflussen und wie selektiv und interpretierend diese ist.

In der gleichen Arbeitsweise wurde mit den beiden Bildern ‚Zuschauer beim Karnevalszug in Köln‘ (Abbildung 16) und ‚Familienbild‘ (Abbildung 17) vorgegangen, die beide *Sichtwechsel 1* entnommen sind. Die LehrerInnen erlebten Ähnliches wie beim ersten Bild, wodurch deutlich wurde, dass die zuvor gemachten Erfahrungen nicht singulär waren. Darüber hinaus wurde noch vertieft auf den interpretativen und wertenden Charakter von Wahrnehmung eingegangen, da die unterschiedlichsten Interpretationen der Bilder gegeben wurden und über die wahrscheinlichen Interpretationen von Seiten mexikanischer LernerInnen nachgedacht wurde.



Abbildung 16: Zuschauer beim Karnevalszug in Köln (Bachmann et al.,1995:26)



Abbildung 17: Familienbild (Bachmann et al.,1995:15)

Um eine weitere Aufgabenform vorzuführen und die Bedeutung der eigenen Emotionen für die Wahrnehmung darzustellen, wurde mit der Bildgeschichte „Arztbesuch“ aus *Sichtwechsel 1* (Abbildung 18) weitergearbeitet. Die Bildgeschichte wurde auf dem Tageslichtprojektor Bild für Bild aufgedeckt. Vor dem Aufdecken des jeweils nächsten Bildes wurden im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs der weitere Verlauf der Geschichte antizipiert, die Veränderung in der Wahrnehmung der Protagonistin beschrieben und nach Erklärungen dafür gesucht.

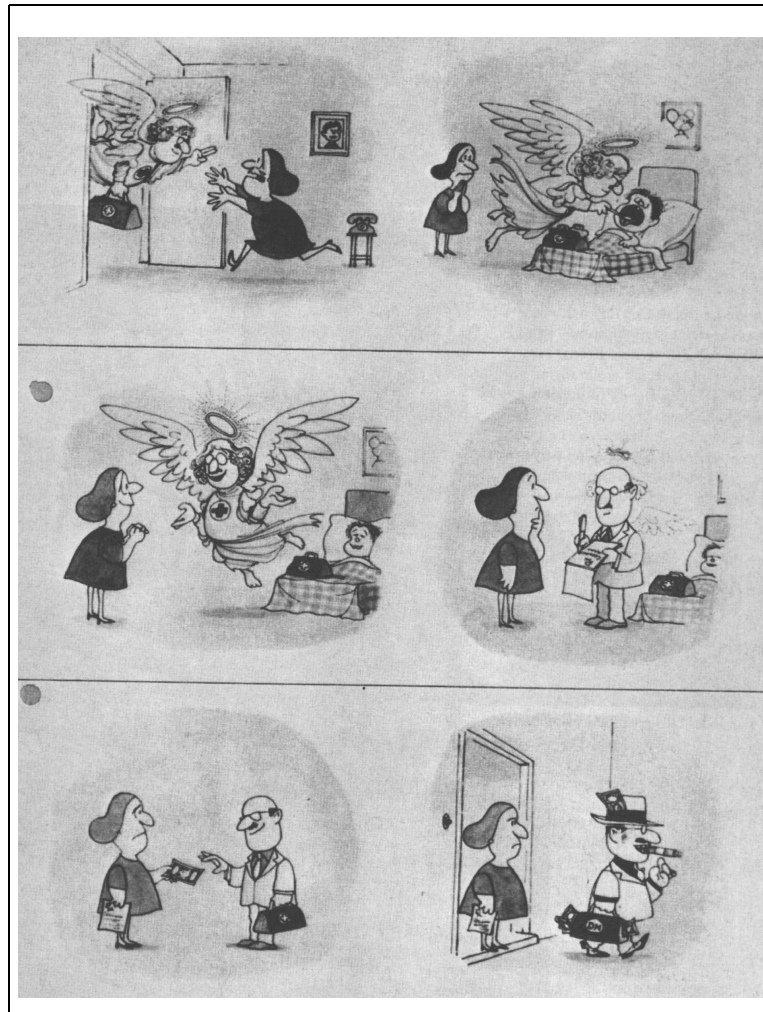


Abbildung 18: Arztbesuch (Bachmann et al., 1995:49)

Im Anschluss daran wurden mit Hilfe der Bearbeitung von Aufgaben zur *Förderung von Empathie*, ebenfalls aus *Sichtwechsel 1* (Abbildung 19), die Bedeutung dieses Bereichs des interkulturellen Lernens (vgl. Kapitel 2.1.3) besprochen und anhand der Teilaufgaben d, f-h und j Möglichkeiten zu dessen Förderung gezeigt. Die Teilaufgaben, die gut in den mexikanischen Kontext passen, wurden hinsichtlich ihres kulturellen Inhalts besprochen, z.B. wie das jeweilige Verhalten empfunden wird, wie andere Perspektiven die Beurteilung der jeweiligen Situation und die Reaktionen verändern und wie das „richtige“ Verhalten in der jeweiligen Situation in Mexiko und im deutschsprachigen Raum aussehen könnte. Die Diskussion war lebhaft und die TeilnehmerInnen steuerten bei den beschriebenen Situationen der Aufgabe Beiträge aus ihrer eigenen Erfahrung bei, die ähnlich gelagert waren und für die wiederum Erklärungen und Lösungen gesucht wurden.

2. Gut oder schlecht?
Welches Adjektiv qualifiziert das Verhalten am besten?

a) Leute warten in einer langen Schlange an der Bushaltestelle.
Das ist ☐ diszipliniert ☐ militärisch Oder: ...

b) Maria bittet ihre Freundin Gabi, ihr für heute Abend Theaterkarten zu besorgen. Gabi sagt: „Tut mir leid, kann ich nicht machen, ich hab’ heute einen vollen Terminkalender.“
Das ist ☐ aufrichtig ☐ ungefällig ☐ unhöflich Oder: ...

c) Wenn mehrere Leute zusammen im Restaurant essen, bezahlt jeder getrennt, was er gegessen und getrunken hat.
Das ist ☐ praktisch ☐ kleinlich ☐ geizig und korrekt Oder: ...

d) Im Restaurant teilt man sich die Rechnung, und jeder bezahlt den gleichen Betrag.
Das ist ☐ ungerecht ☐ praktisch ☐ großzügig Oder: ...

e) Sie sind für 20 Uhr zum Abendessen eingeladen. Sie kommen 20.20 Uhr an.
Ist das ☐ rechtzeitig ☐ unpünktlich Oder: ...

f) Eine Mutter bringt morgens ihr sechsjähriges Kind mit dem Auto zur Schule. Sie hält direkt vor der Schule, um das Kind aussteigen zu lassen. Die Autos hinter ihr warten, bis das Kind seine Siebensachen zusammengesammelt hat und ausgestiegen ist. 30 Meter weiter befindet sich eine Haltebucht.
Das ist ☐ spontan ☐ gedankenlos ☐ rücksichtslos ☐ vorsichtig Oder: ...

g) In einer Wohnsiedlung ist Tempo 30 erlaubt. Es sind keine Leute auf der Straße. Ein Auto fährt 30 km/h.
Das ist ☐ trottelig ☐ verantwortungsbewusst Oder: ...
Ein zweites Auto kommt von hinten, hupt kurz und überholt das erste Auto mit etwa 60 km/h.
Das ist ☐ unverantwortlich ☐ zügiges Fahren Oder: ...

h) Bei einem Fest trinkt ein Mann nur Saft, weil er hinterher mit dem Auto eine halbe Stunde nach Hause fahren muß.
Der Mann ist ☐ ungesellig ☐ vernünftig ☐ unhöflich Oder: ...

i) Im Museum sind alle Hinweisschilder und Bilderklärungen in der nur in diesem Landesteil gesprochenen Sprache abgefasst.
Das ist ☐ nationalbewusst ☐ provinziell ☐ kleinkariert Oder: ...

j) Jemand fragt einen anderen, den er gerade kennen gelernt hat, wie viel er verdient.
Das ist ☐ indiskret ☐ unhöflich ☐ praktisch Oder: ...

Abbildung 19: Aufgaben zur Förderung der Empathie
(Bachmann et al., 1997:118)

Der Teilbereich der *Sprachreflexion* und *Strategien zur Bedeutungserschließung* (vgl. Kapitel 2.1.4), zu dem am Ende der Diskussion übergeleitet wurde, wurde an konkreten Beispielen zu den Begriffen FAMILIE und URLAUB verdeutlicht. Hierzu wurde das Begriffsfeld zu FAMILIE für den deutschsprachigen Raum und Mexiko erarbeitet (Abbildung 20), wodurch die Arbeitsweise mit Wort- und Begriffsfeldern dargestellt und durch die verschiedenen vorgebrachten Assoziationen zu FAMILIE der Sinn der Bedeutungserschließung deutlich wurde. Auch hier wurden die einzelnen Zuweisungen in der Regel lebhaft diskutiert.

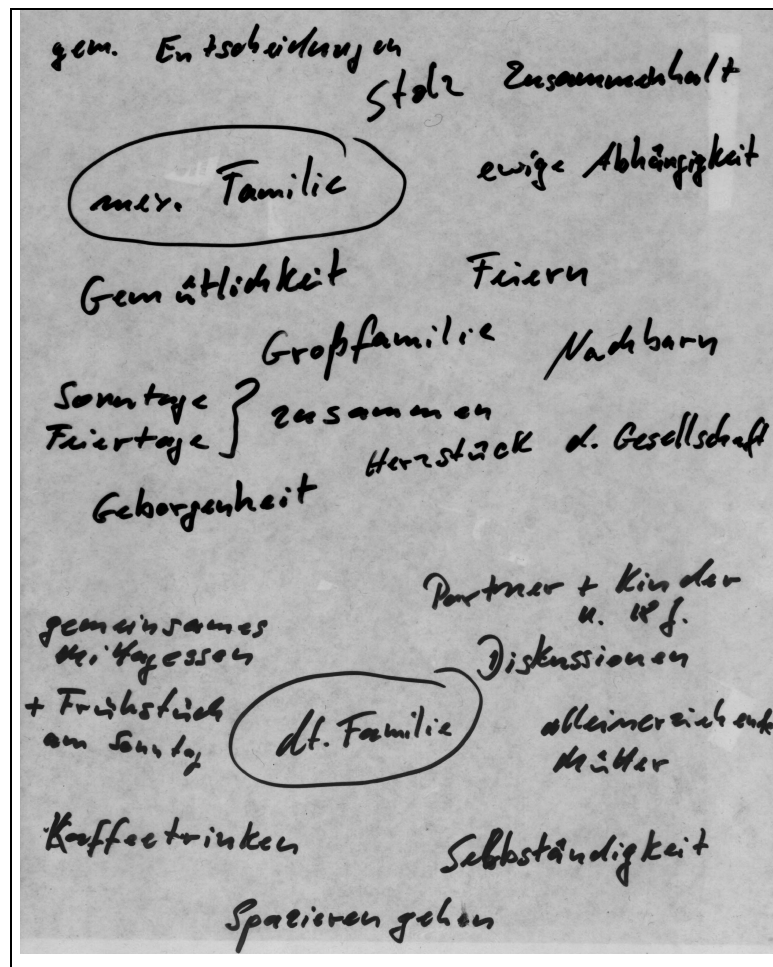


Abbildung 20: Begriffsfeld Familie in Mexiko und in Deutschland

Aus Zeitmangel wurden die Zuweisungen zu den Begriffsfeldern ‚URLAUB in Mexiko‘ (z.B. fehlende Zeit, Utopie, Geldmangel, Familienbesuch, kurz, Hausarbeit und Strand) und ‚URLAUB in Deutschland‘ (extreme Sportarten, lang, Auslandsreisen, Recht und Sonne u.a.) lediglich genannt und nicht mehr ausführlich diskutiert. Trotz der Kürze konnten die soziokulturelle Bedingtheit des Begriffs ‚Urlaub‘ aufgezeigt sowie Aufgabenform und Arbeitsweise veranschaulicht werden.

Das Gespräch über den Begriff ‚Urlaub‘ und die verschiedenen Vorstellungen dazu bot den Übergang zum Teilbereich *Umgang mit Stereotypen*. Es entspann sich eine Diskussion über die Bedeutung und Funktion von Stereotypen als Orientierungshilfe, deren Bearbeitung im Unterricht und über die Gefahr, im Fremdsprachenunterricht neue Stereotypen zu produzieren, indem herrschende Stereotype vermeintlich richtig gestellt werden und die Methode des Vergleichs undifferenziert angewendet wird (vgl. Kapitel 2.1.1.2.). Das Vorhandensein, das Aufbrechen und der notwendige sensible Umgang mit Stereotypen wurde am Beispiel des Zeitkonzeptes und anderer Stereotypen über Mexikaner und Deutsche

reflektiert. Unterstützt wurde die Diskussion durch zwei weitere Bilder aus *Sichtwechsel 1*, nämlich ‚Bildausschnitt Gesicht‘ (Abbildung 21) und ‚Polizist‘ (Abbildung 22), mit deren Hilfe auch die Kulturabhängigkeit von Stereotypen herausgearbeitet wurde.

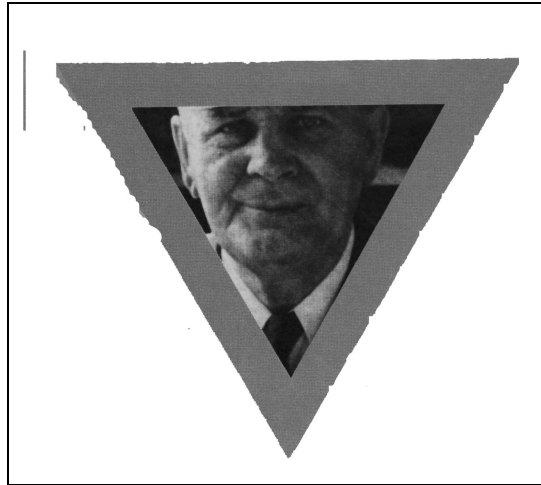


Abbildung 21: ‚Bildausschnitt Gesicht‘
(Bachmann et al., 1995:46)



Abbildung 22: ‚Polizist‘ (Bachmann et al., 1995:46)

Für diesen Schritt wurde die Gruppe in zwei Teilgruppen unterteilt, von denen die eine den ‚Bildausschnitt Gesicht‘ vorgelegt bekam, die andere das Bild des ‚Polizisten‘. Jede Teilgruppe beschrieb nach kurzem Betrachten die Person und machte Angaben zu Alter,

Familie, Charakter, Hobbys und anderen Einschätzungen. Deutlich wurde, dass der ‚Polizist‘ von Deutschen eher positiv und von MexikanerInnen negativ beschrieben wurde. Die Einschätzungen des Gesichtsausschnittes unterschieden sich nicht wesentlich.

Um den ersten Block des Theorieteils abzuschließen, wurden, basierend auf den vorangegangenen Abschnitten, im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs gemeinsam konkrete Unterrichtsziele für das interkulturelle Lernen und interkulturelle Landeskunde gesammelt, formuliert und schriftlich festgehalten (Abbildung 23). Dazu wurde von mir nochmals nach den Erfahrungen und Erkenntnissen, die die TeilnehmerInnen bisher im Seminar gemacht hatten, gefragt und angeregt, als Zusammenfassung Unterrichtsziele für den eigenen Unterricht zu formulieren. Die LehrerInnen einigten sich in einer von der Leiterin geleiteten Diskussion auf die sieben Unterrichtsziele, die in Abbildung 23 dargestellt sind.

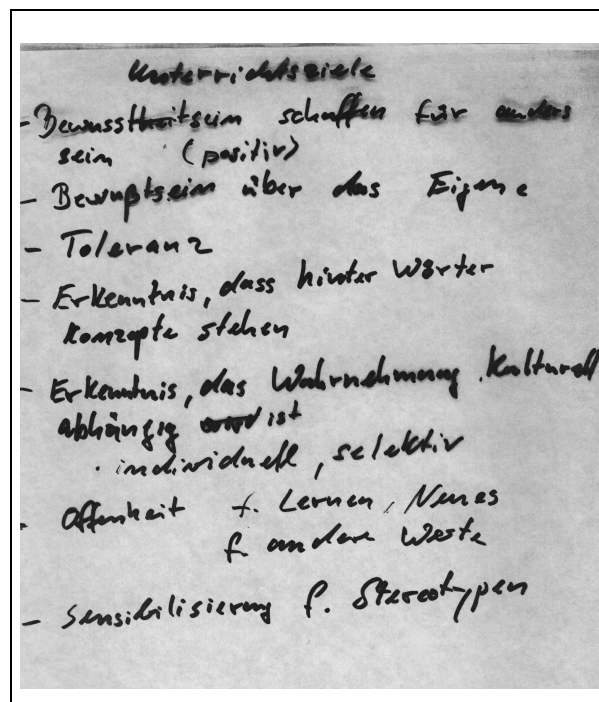


Abbildung 23: Unterrichtsziele

Diese Sammlung diente zur Vorbereitung der **Phase 4**, die Block B der Reflexions- und Theoriephase darstellt und in der im Anschluss Aufgaben gesammelt und diskutiert wurden, die sich für interkulturelles Lernen eignen. Zusätzlich vorbereitete Arbeitsblätter mit den wichtigsten Unterrichtszielen wurden zum Abschluss ausgeteilt (Abbildung 24).

Ziele:	
1.	Systematisch Distanz zu den eigenen Gewohnheiten bekommen.
2.	Erkenntnis, dass man kulturelle Bedeutungen von Wörtern oder Sprachhandlungen bewusst vergleichen muss, um sich der unterschiedlichen Konzepte bewusst zu werden.
3.	Erkenntnis, dass sich der Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man die hinter den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit miterarbeitet.
4.	Bewusstwerden der eigenen Vorstellungen von Deutschland
5.	Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigenen Deutschlandbild prägen.
6.	Bewusstwerden, wie prägend der eigenen kulturelle Hintergrund für das Deutschlandbild ist.
7.	Bewusstmachung des eigenen kulturellen Hintergrundes bei der Wahrnehmung.
8.	Erkenntnis, dass bei der Wahrnehmung automatisch interpretiert und gewertet wird.
9.	Erkenntnis, wie sehr Alltagswahrnehmung durch Stereotypen geprägt ist.

Abbildung 24: Unterrichtsziele (Übertrag aus Original)

Wie sich bei der konkreten Veranstaltung herausstellte, war für diese Phase zu wenig Zeit und folglich war sie zu dicht mit Inhalten gefüllt. Eine mögliche Umstrukturierung der Phase innerhalb der gesamten Fortbildung wird in Kapitel 12.3. näher beschrieben. Dort werden mögliche Veränderungen und Verbesserungen der Fortbildungsveranstaltung im Gesamten dargestellt.

8. Phase 4 – Aufgaben und Übungsformen (Reflexion und Theorie: Block B)

In **Phase 4** wurden in Gruppenarbeit Aufgabenformen gesammelt und diskutiert, die sich für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenbereich, wie es in Kapitel 2.1.3. beschrieben wurde, eignen. Diese Phase war als Vorbereitung von **Phase 5** gedacht, bei der dann die konkrete Anwendung innerhalb der erfahrungs- und handlungsorientierten Ansätze der LehrerInnenfortbildung, wie sie im Kapitel 3.2.2.1. diskutiert wurden und in Kapitel 9.3. analysiert wird, im Mittelpunkt stand. Ausgangspunkt für die Diskussionen waren die Erfahrungen aus **Phase 2** und der in **Phase 3** gegebene theoretische Input, bei dem Wahrnehmungsprozesse und -schulung, Bedeutung und Umgang mit Stereotypen, Förderung der Empathiefähigkeit und Strategien zur Bedeutungserschließung besprochen und anhand von verschiedenen Aufgabenformen konkretisiert wurden, sowie die ebenfalls in **Phase 3** erarbeiteten Unterrichtsziele (vgl. Kapitel 7).

In **Phase 4** sollte nun der Erfahrungsschatz der LehrerInnen in Bezug auf Übungen und Aufgaben aktiviert werden. Den TeilnehmerInnen sollte bewusst werden, dass ihnen aus ihrer Unterrichtserfahrung bereits ein breites Wissen zur Verfügung steht, auf das sie bei neuen Inhalten aufbauen können. Anhand der erarbeiteten Unterrichtsziele sollte überlegt werden, welche Übungen und Aufgabenformen sich eignen, interkulturelles Lernen zu fördern. Sie sollten in den Gruppen gesammelt und auf Folie präsentiert werden. Die **Phase 4** stellt Block B des Reflexions- und Theorieteils innerhalb des SERA-Modells, das in Kapitel 3.2.2.1. erläutert wurde, dar und bietet den Übergang von der Theorie zur Anwendung.

Es bildeten sich vier Gruppen mit jeweils sechs und eine Gruppe mit fünf TeilnehmerInnen. Die Gruppen sollten sich jeweils anders zusammensetzen als in **Phase 2**, jedoch ebenfalls gemischt sein bezüglich der Nationalitäten, der Lehrerfahrung und der Institution, um in jeder Gruppe ein breites Spektrum an Erfahrungen und Kenntnissen zu gewährleisten, wie es in Kapitel 5.5. beschrieben wurde.

In der Analyse der Gruppenarbeit soll gezeigt werden, welche Aufgaben und Übungsformen von den LehrerInnen gewählt und wie sie diskutiert wurden. Darüber hinaus sollen andere, im Gespräch der jeweiligen Gruppe wichtige Diskussionspunkte beschrieben werden. Hierzu folgt nach einer Darstellung von geeigneten Übungsformen die exemplarische Analyse der **Gruppe E** sowie die Darstellung der **Gruppen A, C und D** in einer Zusammenschau, wie sie in Kapitel 4.5.4. erläutert wurde, bei der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur exemplarisch vorgestellten Analyse der **Gruppe E** gezeigt werden. **Gruppe B** konnte zur

Analyse nicht herangezogen werden, da sich bei der Verschriftlichung herausstellte, dass in diesem Fall die Identifizierung der einzelnen TeilnehmerInnen aufgrund der Aufnahmequalität nicht möglich ist.

8.1. Beschreibung von geeigneten Aufgaben und Übungsformen

Es werden Aufgaben und Übungsformen, die für die Förderung interkulturellen Lernens besonders geeignet sind, anhand einer Übungstypologie kurz dargestellt, um diese bei der Analyse der Gruppen zuordnen zu können. Dazu werden zunächst Aufgaben und Übungsformen allgemein klassifiziert sowie die Spezifik der interkulturellen Aufgaben dargestellt.

8.1.1. Klassifikation von Übungen und Aufgaben

Die Unterscheidung und Einteilung von Arbeitsformen in Übungen und Aufgaben ist stark von der englischsprachigen Diskussion (u.a. Candlin/Dermit 1987 und Nunan 1989) beeinflusst. Während Neuner/Krüger/Grewer 1981 noch von einer Übungstypologie, unter der sie die verschiedensten Arbeitsformen zusammenfassen, sprechen, bezeichnet Desselmann (1987) die Aufgabe als Sonderfall der Übung. Schwerdtfeger (1995) benützt den Begriff der Arbeitsformen als generellen Begriff z.B. für Textarbeit oder Projektarbeit und Übung als spezielle Bezeichnung für Prozesse und Aktivitäten. Häussermann/Piepho (1996) hingegen bezeichnen Übungen und Aufgaben als zwei verschiedene Dinge, die allerdings in einer Wechselbeziehung stehen. Im Folgenden wird die Einteilung von Häussermann/Piepho zu Grunde gelegt.

Bei Übungen handelt es sich demnach um Abläufe (Arbeitsformen), die das Geläufigmachen und Einprägen bestimmter sprachlicher Strukturen oder sprachlicher Mittel ermöglichen. Der Schwerpunkt liegt auf dem korrekten Gebrauch der jeweiligen sprachlichen Form (vgl. Häussermann/Piepho 1996:235). „Die Übung ist stark bindend. Die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene (was will ich sagen? wie sage ich es? welche Regel muß ich dabei beachten?) sind eng zusammengefügt.“ (Häussermann/Piepho 1996:196).

Aufgaben hingegen haben im Idealfall einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und appellieren an Vorwissen und Erkenntnisinteresse. Entdeckendes und konstruierendes Lernen wird durch Arbeiten an Inhalten, Problemstellungen und Sachverhalten ausgelöst (vgl. Häussermann/Piepho 1996:449). Zum Lösen der Aufgaben setzen LernerInnen „ihre persönlichen Erfahrungen, Assoziationen, Wahrnehmungen, Denk- und Urteilsgewohnheiten ein und unterscheiden sich dadurch und in der Art der Versprachlichung, die (im Gegensatz

zum Üben) willkürlich und folglich fehlerhaft ist (Interimssprache).“ (Häussermann/Piepho 1996:235). Aufgaben sind freisetzend und infolgedessen können Lösungen unerwartet sein und anders als von der Aufgabenstellung bzw. den Lehrenden intendiert.

Nicht immer sind Aufgaben und Übungen trennscharf voneinander zu unterscheiden, oft sind die Grenzen fließend. Bei Sprachspielen zum Beispiel gibt es durchaus Formen, die sowohl Übungs- als auch Aufgabencharakter haben (vgl. Häussermann/Piepho 1996:235).

8.1.2. Aufgaben zum interkulturellen Lernen

Da es sich beim interkulturellen Lernen nicht um das Erlernen von Fertigkeiten oder Teilfertigkeiten handelt, kann es nicht im herkömmlichen Sinn eingeübt werden und ist auch nicht mit den gängigen Testverfahren zu überprüfen (vgl. Müller 1994:98), sondern kann nur angeregt und bestenfalls durch spezielle Aufgabenstellung gefördert werden. Nahezu alle Arbeitsformen in diesem Bereich sind „freisetzend“ und veranlassen LernerInnen einerseits eigenes Denken und Fühlen zu äußern sowie die eigene Welt zu beschreiben und andererseits LernerInnen zum Nachfragen und Hinterfragen anzuregen, wenn Zusammenhänge und Sachverhalte nicht verstanden werden oder befremdlich wirken (vgl. Häussermann/Piepho 1996:400). Folglich sollte man hier bei den Arbeitsformen vorrangig von Aufgaben im oben beschriebenen Sinn sprechen.

Im Folgenden wird in Anlehnung an die Kategorisierung von Grau/Würffel (im Druck) eine Einteilung von interkulturellen Aufgaben vorgenommen (vgl. auch Bachmann/et. al. 1995 und Häussermann/Piepho 1996).¹⁸

Unterscheiden lassen sich vier Gruppen:

- I. Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung, die vor allem der Förderung affektiver Lernziele dienen;
- II. Aufgaben zur Sprachreflexion;
- III. Aufgaben zum Kulturvergleich, die kognitive aber auch handlungsorientierte Lernziele unterstützen;
- IV. Aufgaben zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen, die vorrangig handlungsorientierten Lernzielen dienen.

¹⁸Möglichkeiten einer anderen Einteilung für eine Übungs- und Aufgabentypologie zum interkulturellen Lernen beschreibt Abendroth-Timmer 1998:366-407 in der Auswertung von Deutsch-, Russisch- und Französischlehrwerken.

Aufgaben in den Gruppen I – III dienen der Vorbereitung und Unterstützung der Aufgaben in Gruppe IV, die die interkulturelle Begegnung mit einer Annäherung an ihre Komplexität inszenieren (vgl. Grau/Würffel [im Druck])

I. Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung

In dieser Gruppe handelt es sich um Aufgaben, die den LernerInnen den selektiven, vergleichenden, interpretierenden und wertenden Charakter von Wahrnehmung verdeutlichen und die kulturspezifische Gebundenheit zeigen, um eine mehrperspektivische Wahrnehmung zu fördern. Mögliche Aufgabenformen sind u.a.:

- Assoziationen und Interpretationen zu Bildern und Bildgeschichten sowie Bildbeschreibungen, um für die eigenen Seh- und Wahrnehmungsprozesse zu sensibilisieren und herauszuarbeiten, inwieweit die Assoziationen und Interpretationen mit der eigenen Kultur und Erfahrung zusammenhängen (vgl. Bachmann/et. al. 1995);
- Geschichten, Bildgeschichten und Bilder aus verschiedenen Perspektiven erzählen und beschreiben lassen, um zu erfahren, was - aus unterschiedlichen Blickrichtungen gesehen - bedeutungsvoll sein kann sowie, um unterschiedliche Standpunkte wahrzunehmen und zu vertreten (vgl. ebd.);
- Hypothesenbildung zu fehlenden Text- oder Bildteilen sowie zu Bildgeschichten, bei denen Teile fehlen, um die Zusammenhänge von Ursache und Wirkung und deren Kulturabhängigkeit zu verdeutlichen (vgl. ebd.);
- Geschichten aus anderen Kulturen lesen und diskutieren, um eine „Blick-Öffnung“ zu fördern und die Grenzen des eigenen Wissens zu erfahren (vgl. Häussermann/Piepho 1996:403).

II. Aufgaben zur Sprachreflexion

Hier sind Aufgaben zu nennen, die die soziokulturelle Bedingtheit von Wortbedeutungen aufzeigen und zum Entdecken struktureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Wortschätzen führen (vgl. Häussermann/Piepho 1996:401), und Aufgaben zur Begriffsbildung und Bedeutungserschließung. Diese Aufgaben fördern u.a. durch die Erweiterung der Lexik die sprachliche Komponente der interkulturellen Kompetenz. Folgende Aufgabenformen sind in diesem Bereich z.B. zu finden:

- Bedeutungscollagen aus Bildern und Texten zu einem Begriff erarbeiten, um Funktionen und Vernetzungen darzustellen und um Prototypen zu ermitteln (vgl. Bachmann/et. al. 1995:);

- Untersuchung eines Wortfeldes oder Begriffsfeldes mit Hilfe von Assoziogrammen und Mindmapping, um die Verknüpfungen mit anderen Worten, Abgrenzungen sowie Kriterien für die Zugehörigkeit festzustellen; Diese Untersuchungen können zur Verdeutlichung zunächst in der Muttersprache und dann erst in der Fremdsprache durchgeführt und anschließend verglichen werden (vgl. u.a. Müller 1984).
- Bestimmen von Kulturmengen z.B. anhand einer möglichst großen Zahl persönlicher Assoziogramme zu einem Begriff von SprecherInnen gleicher Sprache, aus denen Mehrfachnennungen herausgezogen werden (vgl. Bachmann/et. al. 1995);
- Festlegung von Prioritäten zu einem Begriff z.B. URLAUB (vgl. ebd.).

III. Aufgaben zum Kulturvergleich

Die Aufgaben aus diesem Bereich sollen Fähigkeiten entwickeln, auf die spezifischen Komponenten des Kulturvergleichs zu achten sowie Fremdes und Eigenes in Beziehung zu setzen. Hierbei steht die Entdeckung und Beschreibung kulturspezifischer Denk-, Kommunikations- und Verhaltensweisen sowohl in der fremden als auch in der eigenen Kultur im Vordergrund (vgl. Grau/Würffel [im Druck]). Allerdings sollte dabei die Problematik des Kulturvergleichs als Methode der Erkenntnisgewinnung immer beachtet werden (Pauldrach 1987). Als Aufgabenformen können u.a. folgende genannt werden:

- Kulturvergleich von Aspekten des Alltags und von Raum/Zeitkonzepten;
- Analyse kulturspezifischer Werte (z.B. anhand von Zeitungsannoncen jeglicher Art und Werbung);
- Vergleich von Sprichwörtern und Redewendungen;
- Erarbeitung literarischer Texte als Zugang zu einer fremden Welt;
- Empathietraining, bei dem es darum geht, sich in die Situationen anderer zu versetzen und Gründe für das Verhalten der anderen zu suchen (vgl. Bachmann/et. al. 1995:).

IV. Aufgaben zur Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen

Die Aufgaben dieses Bereichs fördern die Fähigkeit, in realen interkulturellen Situationen zu handeln und die erforderlichen Strategien anzuwenden oder in Simulationen die entsprechenden Strategien einzuüben. In diese Kategorie fallen zum einen projektbezogene Aufgaben im Zielsprachenland und/oder im Kontakt mit MuttersprachlerInnen im eigenen Land, z.B.:

- Projektbezogene Recherche im Zielsprachenland, an Orten mit internationalem Publikum oder mit MuttersprachlerInnen, die z.B. als Gäste im Unterricht sind (vgl. u.a. Wicke 1995);
- Klassenkorrespondenzen zu unterschiedlichen Themen oder literarischen Texten; Hierzu können verschiedene Medien wie Briefe, Video- und/oder Audiocassetten sowie die elektronischen Medien eingesetzt werden (vgl. ebd.).

Zum anderen zählen hierzu dramapädagogische Übungen und Rollenspiele sowie Planspiele und Simulationen.

- Dramapädagogische Übungen und Rollenspiele erlauben einen spielerischen Blick hinter einzelne Handlungen, ermöglichen das Hineinversetzen in andere Rollen und fördern dadurch den gewünschten Perspektivenwechsel. Darüber hinaus können fremdkulturelle Kommunikationsmittel und neue Redemittel ausprobiert werden (vgl. u.a. Schewe 1993).
- Planspiele und Simulationen ermöglichen den LernerInnen ein Eintauchen in einen fremden Kontext. Auch wenn dies noch in einem geschützten Raum geschieht, müssen doch alle notwendigen fremdkulturellen Sprach- und Handlungsformen eingesetzt werden (vgl. u.a. Bolten 1993).

8.1.3. Aufgabenformen im konkreten Kontext

Viele Aufgaben sind den Lehrenden aus dem alltäglichen Unterrichtsgeschehen bekannt und können durch leichte Abwandlungen zur Förderung des interkulturellen Lernens eingesetzt werden. In der Unterrichtspraxis stehen die einzelnen Aufgaben manchmal nicht so trennscharf nebeneinander wie oben beschrieben. Es entstehen Mischformen und/oder Teilformen, bei denen Aufgabenformen aus den unterschiedlichen Kategorien fließend ineinander übergehen bzw. nur zum Teil ausgeführt werden. Obwohl die Zuordnung der Aufgaben zu Kategorien manchmal nur annäherungsweise möglich ist, wird jedoch jede Aufgabe bei der Analyse jeweils einer Kategorie zugeordnet und die Möglichkeit, sie einer anderen Kategorie zuzuordnen, erwähnt.

Bei der Diskussion innerhalb der Gruppe werden die Aufgabenformen oft nicht explizit genannt, sondern es wird ein Aufgabenteil oder eine Aufgabenfolge beschrieben. Manchmal wird eine Aufgabenform nur kurz erwähnt und nicht weiter ausgeführt. Um jedoch einen Eindruck und Überblick zu erhalten, welche Übungsformen auf welche Art und Weise und aus welchem Grund diskutiert werden, wurden Aufgabenformen herausgefiltert und den oben beschriebenen Kategorien zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt entsprechend meiner

Unterrichtserfahrung und Interpretation sowie entsprechend meinem Methodenwissen und Verständnis, könnte aber bei einer Person mit anderen Wissensbeständen zu unterschiedlichen Zuordnungen führen.

Im mexikanischen Kontext wird zwischen Übungen und Aufgaben nicht unterschieden. Infolgedessen wurde im Seminar sowohl von Aufgaben als auch von Übungen gesprochen, auch wenn die angesprochenen Arbeitsformen jeweils in den Bereich der Aufgaben fallen.

8.2. Exemplarische Analyse der **Gruppe E**

Nach der Vorstellung von **Gruppe E** werden die im Gespräch erwähnten Aufgabenformen den Kategorien zugeordnet und analysiert sowie der Verlauf der Diskussion beschrieben.

8.2.1. Vorstellung der **Gruppe E**

Die Gruppe setzt sich zusammen aus drei mexikanischen LehrerInnen, Analuz, Diego und Pablo, der Österreicherin, Jutta und zwei deutschen Lehrerinnen, Vera und Anja. Den Angaben in den Fragebögen zufolge unterrichten zwei der MexikanerInnen und eine Deutsche über zehn Jahre, von den beiden anderen Muttersprachlerinnen gibt eine seit drei Jahren Unterricht und eine seit drei Monaten, ein Mexikaner verfügt über keinerlei Unterrichtserfahrung. Die beiden MexikanerInnen mit langjähriger Unterrichtserfahrung zeigen im Gegensatz zu dem zweiten mexikanischen Lehrer eine gute Sprachkompetenz.

Das Gespräch verlief ruhig, wurde aber eindeutig von den muttersprachlichen Lehrerinnen dominiert, worauf in Kapitel 11 näher eingegangen wird.

8.2.2. Aufgabenformen

Wahrnehmungsschulung

Um die StudentInnen für die eigenen Wahrnehmungsprozesse zu sensibilisieren, wird von Vera vorgeschlagen, mit Bildgeschichten bzw. Karikaturen zu arbeiten. Dies ermögliche eigene Muster aufzuzeigen, bewusst zu machen und aufzubrechen, womit das Unterrichtsziel erreicht sei.

Textausschnitt 60

Vera: Erkenntnis, wie sehr Alltagswahrnehmung durch Stereotypen geprägt ist. Da kann man, denk ich, tatsächlich was mit Karikaturen arbeiten, bei Stereotypen, und Karikaturen arbeiten auch mit Gleichem. Auf ne sympathische, nette Art bestimmte eingefahrene Muster aufzubrechen oder einfach dafür zu sensibilisieren, fertig. Mehr kann man niemals erreichen. Bisschen sensibel die Leute machen, bisschen den Blickwinkel verändern, im Denken das (GA2-E:174-178)

Der interpretative Charakter von Wahrnehmung soll durch eine Hörübung verdeutlicht werden, bei der Geräusche zu identifizieren sind. Den StudentInnen soll dabei bewusst werden, dass die gehörten Geräusche auf dem eigenen Erfahrungshintergrund wahrgenommen und interpretiert werden, wobei es zu Fehlinterpretationen kommen kann. Jutta präzisiert ihren Vorschlag durch ein Beispiel aus dem Lehrwerk *Moment mal!* und führt als weiteres Beispiel die Geräuschkulisse einer Beerdigung in New Orleans an. Der Vorschlag wird jedoch nicht weiter ausgearbeitet.

Textausschnitt 61

- Jutta: Also, das Bewusstwerden, wie prägend der eigene kulturelle Hintergrund für das Deutschlandbild ist. Da fällt mir zum Beispiel was ein: Geräusche, Geräuschkulisse, das, wenn man jetzt zum Beispiel Geräusche aus Deutschland hört, dass diese Geräusche dann aber nicht so identifiziert werden, wie sie in Deutschland identifiziert werden.
- Anja: Zum Beispiel?
- Jutta: Zum Beispiel, ich hab das aus *Moment mal (...?)* selbst gehört, das war das mit einer Straßenbahn. Es hat sich angehört wie ein (?), weil die Tür eigentlich nur so mit einem Zischen zugemacht hat. Also eine Straßenbahn in Deutschland, in Österreich wäre es keine Straßenbahn, weil die Straßenbahnen so alt sind und die haben keine Hydraulik, die haben jetzt zwar ein modernes Gerät. Ich habe gesagt, vielleicht eine Schnellbahn, aber keine Straßenbahn. Das war dann sehr interessant zu hören, eben dass eben Bewusstmachung des eigenen kulturellen Hintergrundes, das wäre in dem Fall eher der eigenen Erfahrungen, der eigenen (?). Und das funktioniert sicher auch bei, weiß ich nicht. Zum Beispiel, wenn wir jetzt bei den Geräuschen bleiben, eine Geräuschkulisse einer Begräbnissituation in New Orleans, also in den USA, wo ein Jazz gespielt wird. Wenn man das vorspielt und dann zum Beispiel das Video dazu zeigt, dann verbindet man das nicht unbedingt mit einem Begräbnis. Zum Beispiel, dass man zum Beispiel das hört, was man kennt. (GA2-E:292-308)

Sprachreflexion

Um die sozio-kulturelle Bedingtheit von Begriffen und Wörtern zu untersuchen und sich ihrer Bedeutungen bewusst zu werden, schlägt Jutta Bedeutungscollagen mit Bildern vor. Analuz und Vera weisen darauf hin, dass dieses Unterrichtsziel auch durch Collagen aus Texten zu erreichen sei.

Textausschnitt 62

- Jutta: Wir können Plakate machen lassen.
- Vera: Ja, genau.
- Jutta: Also Collage mit Bildern.
- ?: Nicht nur.
- Vera: Nicht nur, sondern auch.
- Jutta: Also nicht nur Collagen machen, sondern auch, dieses, also ihr Konzept von selbst, wie wir das mal gemacht haben, ihr Konzept, auf ein Plakat festigen, schriftlich festigen und (GA2-E:26-32)

Allerdings scheint für Vera nicht deutlich zu sein, wie man dies schriftlich durchführen kann. Auf Veras Nachfrage ändert Jutta ihren Vorschlag einer Bedeutungscollage mit Bildern in eine Aufgabenform, bei der die zu einem Begriff passenden Stichworte in eine Reihenfolge gebracht und interpretiert werden. So könnten Vernetzungen und Hierarchien sichtbar gemacht werden.

Textausschnitt 63

- Vera: wie schriftlich, wie meinst du schriftlich?
 Jutta: Ja, erst mal Stichwörter
 Vera: kein Bild
 Jutta: ja, nicht unbedingt.
 Vera: Also Stichworte sammeln.
 Jutta: Und das in eine Reihenfolge bringen und dass sie das dann interpretieren. (GA2-E:33-38)

Um die Aufgabe zu präzisieren, versucht Jutta, mit dem Beispiel zum Begriff ‚Arbeit‘ die Idee zu verdeutlichen. Auf Veras Nachfrage, ob die Übungsform nicht die Erstellung eines Assoziogramms sei, stimmt Jutta dem zu. Weder Bedeutungscollage noch die Visualisierung zur Vernetzung werden weiter verfolgt.

Textausschnitt 64

- Vera: Habe ich nicht verstanden, zum Beispiel?
 Jutta: Ehm, zum Beispiel (?) Thema Arbeit.
 Vera: Mhm
 Jutta: Wenn man das jetzt, wenn man die Schüler, die Studenten alleine lässt, um dieses Thema für sich aufzubereiten, dann gibt man halt einfach (?) und sagt, sie sollen es daran festmachen.
 Vera: Was fällt dir ein zum Thema Arbeit? Oder wie meinst du das?
 Jutta: Ja, was fällt dir zum Thema Arbeit ein oder wie würdest du das gestalten auf einem Plakat?
 Vera: Gibt das kein Assoziogramm?
 Jutta: Kann auch ein Assoziogramm sein. (GA2-E:39-47)

Kulturvergleich

Um Aspekte des Alltagslebens zu vergleichen, wird in dieser Gruppe interessanterweise als Erstes vom Hören ausgegangen: Wahrnehmbare Geräusche im Alltag sollen verglichen werden. Zunächst wird überlegt, was zu hören sei und welches Medium, Musik oder Video, zur Bearbeitung eingesetzt werden könne. Auch der Hörtext wird von Jutta in der Aufzählung gleichrangig erwähnt, wird dann allerdings von Geräuschen, die der Ausgangspunkt waren, unterschieden.

Textausschnitt 65

- Vera: Ja genau (...?), ja Geräusche, ja hören. Was kann man denn hören?
 Jutta: Lieder, Musik,
 Vera: ((schreibt)) Lieder
 Jutta: auch Hörtexte
 Vera: Video
 ? : (...?)
 Jutta: Aber ein Hörtext ist ganz etwas anderes als ein Geräusch. Ein Geräusch finde ich zu (...?) (GA2-E:4-10)

Die Geräusche der Mittagszeit in Mexiko und Deutschland werden von Vera als Möglichkeit zum Vergleich herangezogen, womit sie Juttas Zustimmung findet. Während beide Lehrerinnen dieses Thema inhaltlich diskutieren, widerspricht Analuz der stereotypen Darstellung, bei der das Deutsche negativ (leise, diszipliniert) und das Mexikanische implizit positiv (geräuschvoll) dargestellt werden, indem sie feststellt, dass in Mexiko ebenfalls beim

Essen nicht gesprochen werden dürfe. Dies erzeugt Überraschung und führt dazu, dass das Thema und mögliche Aufgabenformen nicht weiter verfolgt werden.

Textausschnitt 66

Vera: Mittagszeit in Deutschland, Mittagszeit in Mexiko, da ist es ja in Deutschland totenstill im Haus.
Jutta: Das stimmt, beim Essen wird nicht gelacht.
Vera: Ja, und beim Essen
Jutta: beim Essen wird nicht gesprochen.
Vera: Ne, das gehört sich gar nicht.
Jutta: Ich mein, mittlerweile mache ich das.
Vera: Ich habe das auch so gelernt, beim Essen wird nicht gesprochen.
((Stimmengewirr))
Analuz: Das ist auch hier
Vera: was, macht man das auch so hier?
Analuz: Ja (GA2-E:11-21)

Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen

Das Rollenspiel aus dem Bereich der Übungen zur kommunikativen Kompetenz wird von Jutta in die Diskussion eingebracht. Vera findet die Idee des Rollenspiels zwar gut, führt sie jedoch nicht fort. Jutta lässt daraufhin die Idee zunächst fallen, schlägt für das Lernziel ‚Toleranz‘ eine Diskussion vor und findet wiederum die Zustimmung Veras. Von Analuz wird dies allerdings als schwierig eingestuft, wobei die Gründe hierfür nicht deutlich werden können, da sie von Vera unterbrochen wird.

Textausschnitt 67

Jutta: Übungsform wäre ja auch ein Rollenspiel.
Vera: Das stimmt, das ist ne gute Idee.
Vera: Ziele im Unterricht, Toleranz, ein hochgestecktes Ziel.
Jutta: Diskussion.
Vera: Ja Diskussion, ganz schlicht und ergreifend.
Analuz: Diskussion.
Vera: Diskutieren, Austausch.
Jutta: Miteinander sprechen.
Vera: Ja, miteinander sprechen.
Analuz: Hier in Mexiko, das ist schwierig, weil wir nur mexikanische Studenten oder Schüler haben, weil hier gibt es keine |(...) (GA2-E:56-66)

Vera versteht den Einwurf von Analuz in dem Sinne, dass die StudentInnen zu wenig Information hätten und folglich auch nicht über den deutschsprachigen Raum diskutieren könnten - eine Annahme, der sie selbst sogleich widerspricht. Jutta geht auf diese Meinungsverschiedenheit nicht ein, sondern nimmt ihren Vorschlag des Rollenspiels nochmals auf und führt ihn jetzt näher aus, indem sie erläutert, dass in einer Diskussionsrunde bestimmte Rollen zugewiesen würden, in die sich die StudentInnen einfühlen müssten und so bestimmte Strategien einüben könnten. Auch hier wendet Analuz ein, dass die LernerInnen nicht die nötigen Informationen über den deutschsprachigen Raum besitzen würden, um diese Art Rollenspiel durchzuführen.

Textausschnitt 68

- Vera: (...?)| doch, manche doch, doch würde ich sagen. Also manche waren, nicht so viele, aber manche waren schon in Deutschland oder haben Kontakt, irgendein Onkel ist Deutscher oder haben auch deutsche Verwandte. Also, die haben schon Kontakt zu Deutschen gehabt.
- Jutta: Also, es wäre ja auch die Möglichkeit, dass man mit einem Rollenspiel, dass man eine Diskussionsrunde plant, wo jeder eine bestimmte Rolle übernehmen muss,
- Vera: eine Position,
- Jutta: eine bestimmte Position übernehmen muss, wo dann der Student, der Schüler sich einfühlen muss in die Situation. Wie würde sich der jetzt äußern?
- Vera: Verhalten
- Jutta: oder verhalten. (Pause) Das ist sicher nicht so leicht, aber (...?) oder vielleicht auch mit Videos arbeiten.
- Analuz: Wenn du in Deutschland wohnst, dann weißt du, was da passiert, und kannst mit anderen Leuten vergleichen, aber hier (GA2-E:67-79)

Zusammenfassung

Um interkulturelles Lernen wie es in Kapitel 2.1.3. beschrieben wurde, zu fördern, werden aus den dazu geeigneten vier Gruppen der Aufgabenformen zum interkulturellen Lernen (vgl. Grau/Würffel [im Druck]) einige Aufgabentypen genannt, deren Durchführung in den meisten Fällen jedoch nicht näher beschrieben wird (vgl. z.B. Textausschnitt 60 und Textausschnitt 65). Aus der Vielfalt der möglichen Aufgabentypen werden nur einige erwähnt, meistens die, die auch in **Phase 3** (vgl. Kapitel 7) besprochen wurden, wie z.B. die Arbeit mit Karikaturen (*Wahrnehmungsschulung*), Assoziogramme erstellen und Collagen erarbeiten (*Wahrnehmungsschulung* und *Sprachreflexion*) (vgl. z.B. Textausschnitt 60 und Textausschnitt 64 sowie Textausschnitt 62). Zusätzlich wurden der kulturelle Vergleich von Geräuschen genannt (*Kulturvergleich*) (vgl. Textausschnitt 61 und Textausschnitt 66) sowie Rollenspiele (*kommunikative Kompetenz*) (vgl. Textausschnitt 67 und Textausschnitt 68). Aus dieser Beobachtung ist zu folgern, dass den LehrerInnen die vielfältigen Aufgabenformen und ihre Variationsmöglichkeiten nicht bekannt sind, so dass sie in einer Fortbildung erarbeitet werden müssen. Für eine Reorganisation der konkreten Fortbildung müsste für den Reflexions- und Theorieteil (vgl. Kapitel 5.5. und 7) innerhalb des SERA-Modells von Legutke (1995b) mehr Zeit eingeräumt werden, um eine vertiefte Erarbeitung und Entwicklung der einzelnen Aufgabentypen zu ermöglichen. Im Anwendungsteil sollte den LehrerInnen die Möglichkeit gegeben werden, gemeinsam Variationsmöglichkeiten zu erarbeiten und zu erproben, damit sie im eigenen Unterrichtsalltag eine größere Flexibilität beim Einsatz von verschiedenen Aufgabenformen erhalten (vgl. Kapitel 32.2.1). Hier zeigt sich, dass in Mexiko die Fortbildung auch einen Teil der fachdidaktischen Ausbildung übernehmen muss, wie es Legutke (1999) als häufig anzutreffende Situation außerhalb des deutschsprachigen Raums beschreibt, da es in Mexiko nur an wenigen Orten möglich ist, eine LehrerInnenausbildung

für Deutsch als Fremdsprache zu besuchen und so ein Bedarf ab fachdidaktischer Fortbildung besteht (vgl. Kapitel 1.4.).

8.2.3. Sonstige Diskussionspunkte

Umgang mit und Bearbeitung von Stereotypen

In dieser Gruppe werden zwei unterschiedliche Formen deutlich, wie Lehrende mit eigenen Stereotypen umgehen. Einerseits wird einer Reflexion, die ein Aufbrechen eines bestimmten Stereotyps zur Folge hätte, ausgewichen, andererseits wird mit einem weiteren Stereotyp aktiv umgegangen, es wird zur Diskussion gestellt. Es handelt sich hierbei um Stereotypen, die deutsche Lehrerinnen, die in Mexiko leben, über Mexiko haben.

In Textausschnitt 66 wird der Reflexion des Stereotyps ausgewichen: Als Jutta und Vera das Bild der Geräuschkulisse während der Mittagszeit in Mexiko zeichnen und dieser Darstellung von der mexikanischen Kollegin widersprochen wird, lassen sie das Thema einfach fallen. Hier wird der von Löschmann (1998) beschriebene stabile und starre Charakter (vgl. Kapitel 2.1.1.2.) von Stereotypen bestätigt, bei denen zunächst nicht die Bereitschaft besteht, sie aufzubrechen.

Im zweiten Fall wird deutlich, dass Stereotypen, wie Lippmann erstmals 1922 schreibt, modifizierbar sind (vgl. Kapitel 2.1.1.2.). Durch die konkrete Fortbildung wird ein Stereotyp zumindest reflektiert und etwas modifiziert und zwar über die bewusste Auseinandersetzung mit Klischee und Wirklichkeit innerhalb des Seminars. Dieses aktive Umgehen mit einem Stereotyp wird in Textausschnitt 69 deutlich. In **Phase 3** wurde im Plenum herausgearbeitet, dass auch für MexikanerInnen hinter dem Begriff ‚Familie‘ unterschiedliche Konzepte existieren. Für Vera, die offensichtlich eine andere Erwartung hatte, löst diese Erfahrung das Bedürfnis aus, die Aufgabenform und die damit verbundenen Stereotypen und Inhalte auch in der Gruppe zu thematisieren. Anja, die im Plenum nicht anwesend war, wird die Situation geschildert, wobei Vera und Jutta ihre Verwunderung über die nicht erfüllten Erwartungen ausdrücken und - als Anja ihre Zweifel durch genaues Nachfragen ausdrückt - nachdrücklich die unterschiedlichen Konzepte bestätigen.

Textausschnitt 69

- Vera: Wart es ab. ((ungeduldig)) Alle sind Mexikaner, es geht um die Wahrnehmung und die Sensibilisierung und um die Einsicht, das ist das, das, was wir ja vermitteln wollen. Um Einsicht geht es.
- Anja: (...?)
- Vera: Stichwort: Familie in Mexiko. Was bedeutet das für dich, was heißt das für dich? Was dann die Mexikaner, alle einer Nationalität aus einem Land, etwa gleichaltrig, und was dann für verschiedene Aspekte und Ideen plötzlich im Raum stehen. Und dann kann man sagen: So,

Deutschland. Dann kann man das vergleichen. Also, man kann erst mal feststellen: Ein Thema, 20 Leute, 20 Meinungen. Es geht nur um die Einsicht, dass das, was ich denke, sage, ein kleiner Ausschnitt ist, aber dass eine andere Person das ganz anders sehen kann zum selben Thema.

((Stimmengewirr))

Anja: Wenn du in Mexiko über Familie sprichst, kriegst du keine 20 verschiedenen Meinungen.

Vera: Also warst du eben gerade hier, als wir das gemacht haben für Familie, hier im Unterricht? Ja da war doch viel Verschiedenes auch für Mexiko.

Anja: War das wirklich verschieden |von den Mexikanern?

Vera: |das war verschieden

Anja: oder war das verschieden von den |Deutschen?

Vera: |ne, auch von den Mexikanern, doch, hab ich auch so empfunden.

Anja: Habt ihr auch so empfunden?

Jutta: Ja, viele verschiedene. Zum Beispiel die eine Meinung hier ist: Nur Vater, Mutter, Kinder. Die anderen Meinungen war

Anja: war das eine deutsche Meinung oder mexikanische Meinung?

Jutta: Mexikanische Meinung, ich habe mich gewundert.

Vera: ja, ja,

Jutta: ich habe mich gewundert. (GA2-E:240-265)

Die beiden Textstellen zeigen, wie u.a. schon in Kapitel 6.7.2. beschrieben wurde, wie wichtig die Beschäftigung mit Stereotypen innerhalb von Fortbildungen ist. In einem weiteren Seminar zu interkulturellem Lernen und Landeskunde müsste für die Stereotypenproblematik mehr Zeit eingeräumt werden. Um diesen Bereich vertieft zu bearbeiten, sollte nochmals verstärkt durch Selbsterfahrung und Simulation, wie sie im SERA-Modell (vgl. Kapitel 3.2.2.1.) gedacht sind, auf die eigenen Stereotypen eingegangen und deren Funktionsweisen und Implikationen aufgedeckt werden. Darüber hinaus sollte in der Reflexionsphase überlegt werden, welches spielerische Potential diese Stereotypen besitzen (vgl. O'Sullivan/Rösler 1999) und wie die Stereotypen im Unterricht bearbeitet werden könnten.

8.3. Zusammenschau der drei weiteren Gruppen **A**, **C** und **D**

In der Zusammenschau sollen Unterschiede, Ähnlichkeiten und Überschneidungen bei den Aufgabentypen im Vergleich zu **Gruppe E** dargestellt werden (vgl. Kapitel 4.5.4.). Des Weiteren werden auch hier andere Diskussionspunkte der jeweiligen Gespräche untersucht und die Unterschiede zu **Gruppe E** aufgezeigt.

8.3.1. Die Gruppen **A**, **C** und **D**

Die **Gruppe A** besteht aus fünf MexikanerInnen: Elisa, Martha, Xochil, Conrad und einer Mexikanerin, die ich nicht identifizieren konnte. Alle fünf LehrerInnen unterrichten an verschiedenen Institutionen und haben zwischen einem und fünf Jahren Lehrerfahrung. Bis auf eine Lehrerin verfügen alle über sehr gute Sprachkenntnisse, drei von ihnen lebten einige

Zeit im deutschsprachigen Raum, ein Lehrer ist seinen Angaben im Fragebogen zufolge bilingual.

Gruppe C setzt sich aus vier mexikanischen LehrerInnen, Dolores, Marisol, Lucía und Tomás, einer Schweizer und einer deutschen Lehrenden, Sabine und Katja, zusammen. Eine Lehrerin hat über 10 Jahre Berufserfahrung, vier Lehrende haben weniger als ein Jahr Unterrichtserfahrung und eine Teilnehmerin unterrichtet noch nicht. Die Sprachkompetenz der mexikanischen LehrerInnen variiert von sehr gut bis mäßig.

In **Gruppe D** befinden sich drei MuttersprachlerInnen, Veronika, Annette und Peter, mit jeweils viel Unterrichtserfahrung, zwei mexikanische LehrerInnen, Gabriela und Miguel, mit sehr hoher Sprachkompetenz, von denen einer über wenig und eine über zwei Jahre Lehrerschaft verfügen. Einer der mexikanischen Lehrer, Juan, unterrichtet noch nicht, seine Sprachkompetenz ist geringer.

In jeder Gruppe gibt es zwei bzw. drei LehrerInnen, die das Gespräch beherrschen. Überlegungen zur Redeverteilung innerhalb der Gruppen werden in Kapitel 11 dargestellt.

8.3.2. Aufgabenformen

Wahrnehmungsschulung

Der Bereich der *Wahrnehmungsschulung* wird in **Gruppe A** nicht thematisiert, in **Gruppe C** nur am Rande durch Vorlesen des Lernziels. In **Gruppe D** schlägt Veronika eine Sehschulung vor (Textausschnitt 71), als Miguel formuliert, wie wichtig das Wissen sei, dass die eigene Kultur die Wahrnehmung beeinflusst. Die ‚kulturelle Sehschulung‘ solle wie die Erforschung eines schwer verständlichen Bildes einer entfernten Epoche ablaufen. Den LernerInnen werden Impulse zum Sehen und Hilfen zur Interpretation gegeben, aber es werden keine fertigen Antworten geboten.

Textausschnitt 70

Veronika: oder auch Sehschulung vielleicht (GA2-D:137)

Textausschnitt 71

Miguel: Das Wesentliche daran ist irgendwie Bewusstmachung des eigenen Kulturhintergrundes bei der Wahrnehmung und des anderen Kultur.

Veronika: Ich vergleiche das immer mit einem Bild, zum Beispiel wenn ich ein Bild hab von einem Maler aus dem 13. Jahrhundert, ich steh dann oft davor und weiß nicht, was das bedeutet. Ich denk immer, man muss die Leute dorthin führen und erklären, was ist auf dem Bild zu sehen. Also immer Impulse geben, Hinweise geben, wie sie sehen und wie sie das interpretieren. Und genauso würde ich es mit einer Kultur und dem Lerner auch machen. Also im Prinzip eine allgemeine Lehraufgabe, die Schüler hinführen, aber ihnen nicht die Antwort geben, auch noch (...?) (GA2-D:157-164)

Sprachreflexion

Aufgaben zur kontrastiven Wortschatzarbeit werden von **Gruppe D** erwähnt, aber nicht näher erläutert. Die anderen beiden **Gruppen C** und **A** führen wie **Gruppe E** zur *Sprachreflexion* Assoziogramme an. Inhaltlich werden die Begriffe LEISTUNG, FREUNDSCHAFT, PÜNKTLICHKEIT, FAMILIE und URLAUB erwähnt.

Kulturvergleich

Assoziogramme können auch dem Bereich des *Kulturvergleichs* zugeordnet werden. In **Gruppe A** wird vorgeschlagen, das deutsche und mexikanische Zeitkonzept ausgehend vom Konzept Pünktlichkeit zu vergleichen. Dies wird ins später vorgeschlagene Rollenspiel eingebaut, wobei mit Hilfe von Assoziogrammen erarbeitet werden soll, welche Bedeutung der Pünktlichkeit in den beiden Kulturen zugeschrieben wird und in welchen Situationen sie ein wichtiger Faktor ist. Dieser Teil der Aufgaben könnte auch zum Bereich *Sprachreflexion* gezählt werden.

Textausschnitt 72

- Elisa: Und da spricht man alles mögliche an, Distanz zu eigenen Gewohnheiten, nachdem man bewusst geworden ist, wie man mit der Pünktlichkeit umgeht dann machst du das mit der Distanz was machst du, wie benimmst du dich überhaupt und dann kannst du weitermachen mit anderen Aspekten .
- ?: (...?)
- ((lange Pause))
- Xochil: ((liest vor)) Erkenntnis, dass sich der Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man hinter den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit miterarbeitet.
- Elisa: Zum Beispiel in dem Fall, Pünktlichkeit, was bedeutet für dich die Pünktlichkeit, dann kannst du das bearbeiten.
- Xochil: Okay, dann fängst du mit einem Assoziogramm an, ja, Pünktlichkeit. Was ist Pünktlichkeit?
- Elisa: Und dann kannst du das unterscheiden zwischen Deutschen und Mexikanern.
- Xochil: Wie wichtig ist die Pünktlichkeit in Mexiko, wie ist das in Deutschland?
- Conrad: Assoziogramm
- Xochil: Ist es immer so in Deutschland? Oder ist es immer so in Mexiko? Wovon hängt das ab, dass man einen gewissen Wert auf Pünktlichkeit legt oder nicht ?
- Conrad: Dann wären es zwei Assoziogramme, oder (GA2-A:215-230)

Katja aus **Gruppe C** schlägt ein Rollenspiel vor, um einen *Kulturvergleich* zu erreichen und dadurch auch die Aufmerksamkeit auf bestimmte Stereotypen zu lenken.

- Katja: Und dann Erkenntnis, dass Alltagswahrnehmung durch Stereotypen geprägt ist. Wir können ja zum Beispiel auch eine Situation vorgeben, ehm Situation vorgeben und sagen, okay ihr seid jetzt in Deutschland, wie würden, ihr müsst deutsche Leuten spielen oder Österreicher, Schweizer, ehm. Wie würdet ihr euch verhalten? Und dann eine Situation für alle: Du sitzt im Kaffee und willst vorbei. (?) Oder man begrüßt sich, und dann müssen die ja auch praktisch überlegen, was glauben sie denn, wie Deutsche sich da verhalten würden und spielen das dann und dann sind das sicher Stereotypen, die da rauskommen, dass sie sich irgendwie steif die Hand geben oder irgend so was, und dann kannst du das im Endeffekt aufgreifen und kannst das dann weiter verwerten. (GA2-C:65-72)

In **Gruppe D** werden von Miguel auch Medien erwähnt, die bei einer Aufgabe zum *Kulturvergleich* eingesetzt werden können, allerdings wird die Vorgehensweise nicht näher ausgeführt.

Miguel: Eine Übung, die ganz wichtig ist oder die man häufig benutzt, ist eine Aktivität haben, je nach dem, ist egal was, Musik, Dialog, was weiß ich, und danach Diskussion haben über die Aktivität. Wir haben einen Film gesehen, wo es handelt sich über deutsches Leben und deutsche Lebensart, deutsche Traditionen, und gleichzeitig bei dieser Aktivität muss man sich Fragen stellen, wenn Schüler fragen stellen, oder eine Diskussion eröffnen. (GA2-D:139-143)

Kommunikative Kompetenz

Für diesen Bereich werden sowohl in **Gruppe C** als auch in **Gruppe A** Rollenspiele und Situationsübungen als adäquate Übungsformen vorgeschlagen. **Gruppe D** erwähnt keine Aufgabenform, die diesem Bereich zuzuordnen wäre.

In **Gruppe A** werden verschiedene Rollenspiele in Kurzform ausprobiert. Im Zentrum der Überlegungen steht vor allem die Vorbereitung bzw. Hinführung zu einem Rollenspiel. Es wird überlegt, wie die Rollen angelegt werden könnten und welche Rollenprofile sie zugewiesen bekämen.

Textausschnitt 73

Elisa: Eine Gruppe von Deutschen und eine Gruppe von Mexikanern ist eingeladen, sie unterhalten sich,
Xochil: ja, was machen sie? Ihr habt heute Abend eine Einladung zum, ja was für ein Geburtstagsparty?
Elisa: Leonhard, der Lehrer, ist Deutscher
Xochil: und hat Geburtstag
Elisa: und sie lädt Schüler ein.
Conrad: Er verteilt Einladungen, da steht pünktlich um acht Uhr.
((Gelächter, alle reden auf einmal, unverständlich))
Xochil: Also heute Abend feiere ich Geburtstag. Ich freue mich
Martha: ich erwarte euch um acht Uhr
Xochil: ich freue mich auf dich, 8 Uhr, Punkt.
Martha: (lacht) Ich freue mich auf dich.
((alle lachen)) (GA2-A:92-103)

Nach dem Ausprobieren des Rollenspiels wird noch überlegt, wie dieses eingeführt werden könnte.

Textausschnitt 74

Xochil: Ah, es ist schon Zeit, Einladung wie machen wir das? Erstmals die Studenten in die Situation hinein versetzen, ein bißchen so einführen, persönliche Fragen stellen: Wann feierst du Geburtstag? Feierst du denn deinen Geburtstag? Okay, und dann, die Situation schildern, heute feiere ich Geburtstag oder der Deutschlehrer feiert heute Geburtstag und lädt euch ein.
Elisa: Das ist aber die Einführung des Themas.
Xochil: Ja.
Conrad: Dann könnten Sie vielleicht einen Text bekommen als Einladung
Xochil: aha
Conrad: mit Information.
Xochil: Und jetzt wäre das die Übung, das ist dann die Arbeitsanweisung, ja und wie geht's weiter (GA2-A:138-147)

Dabei wird in das Rollenspiel die Möglichkeit eingebaut, kulturspezifische Verhaltensweisen zu entdecken, wenn MexikanerInnen, die zu einem Geburtstagsfest eingeladen sind, noch mehrere andere FreundInnen einladen und feststellen müssen, dass dies bei Deutschen nicht üblich ist. Allerdings wird nicht näher ausgeführt, wie diese Möglichkeit zum Kulturvergleich als Übungsform genauer durchgeführt werden kann.

Textausschnitt 75

Elisa: Ja, ja, ich denke, das würde dazu führen, dass die Leute zum einen werden die alle pünktlich sein und die anderen nicht.
Conrad: Ja genau, und da kann man zum Beispiel noch solche Sachen einbauen wie zum Beispiel, hier ist es üblich, wenn dich jemand einlädt zu einer Party und du kennst jemand und nimmst mit, aber vielleicht die Person oder Gefeierte kennt diese Person gar nicht. (GA2-A:104-108)

Zusammenfassung

Für die **Gruppen A, C und D** gilt das Gleiche wie für **Gruppe E** (vgl. 8.2.2.). Es sind Aufgabentypen aus den einzelnen Gruppen der interkulturellen Aufgaben bekannt, allerdings ist die Variationsbreite nicht sehr groß und ihre Durchführung wird nicht näher beschrieben. In allen Gruppen werden Aufgabenformen zu *Kulturvergleich* und *Sprachreflexion* erwähnt, Aufgaben zur *kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen* werden in drei Gruppen durch Rollenspiele erwähnt und Aufgaben zur *Wahrnehmungsschulung* werden nur in zwei Gruppen thematisiert.

Betrachtet man die vier analysierten Gruppen zusammen, kann festgestellt werden, dass eine Fortbildung, die sich ausschließlich mit Aufgaben und Übungen beschäftigt, diese jeweils auch unter dem Gesichtspunkt des interkulturellen Lernens und der Variationsmöglichkeiten betrachtet, für diese LehrerInnengruppe günstig wäre. Dies käme zum einen dem Unterrichtsalltag der LehrerInnen zugute, da sie allgemein flexibler mit Aufgaben und Übungsformen arbeiten könnten, zum anderen dem interkulturellen Lernen und dessen Integration in den Unterricht.

8.3.3. Sonstige Diskussionspunkte im Gespräch

Umgang mit und Bearbeitung von Stereotypen

In **Gruppe A** wird als feste Größe, die nicht hinterfragt wird, angenommen, dass MexikanerInnen und Deutsche im Kontakt Probleme mit Pünktlichkeit haben. Dieses unterschiedliche Konzept der Pünktlichkeit von MexikanerInnen und Deutschen zieht sich durch die gesamte Diskussion. Es wurden dabei jedoch nicht die eigenen Vorstellungen des deutschsprachigen Raums und Mexikos bezüglich dieses Konzeptes reflektiert, sondern das

Thema wurde vielmehr bei der Suche nach Aufgabenformen immer wieder aufgenommen, z.B. in Textausschnitt 72, Textausschnitt 73 und Textausschnitt 75 sowie bei einem Gesprächsabschnitt, der von Gewohnheiten handelte. Pünktlichkeit wurde hier als Unterpunkt zu Alltagsgewohnheiten eingeordnet.

Textausschnitt 76

Elisa: Da fängt es ja an mit den Gewohnheiten und dann gibt es verschiedene kleine Themen dazu, zum Beispiel Pünktlichkeit. Sind die Leute pünktlich oder nicht. Was ist für dich Pünktlichkeit? (GA2-A:42-43)

Des Weiteren taucht das Thema bei der Themensuche für das Rollenspiel auf.

Textausschnitt 77

Xochil: Aber, aber, okay, das sind jetzt zwei, das Thema spaltet sich ja einmal Einladung und einmal Geburtstag
Conrad: und dazu das Thema Pünktlichkeit
Xochil: und das Thema Pünktlichkeit, ja (GA2-A:159-162)

Bei der Ausarbeitung des Rollenspiels überlegt Xochil, ob das Thema bei der Einführung der Rollen erwähnt werden sollte. Elisa setzt bei den LernerInnen Kenntnisse zu diesem Thema voraus und hält dies für überflüssig.

Textausschnitt 78

Xochil: Okay, dann werden wir das so machen, zwei Gruppen so die einen sind Deutsch und die anderen sind Mexikaner, die haben wie gesagt diese Einladung zu einer Geburtstagsparty vom Lehrer. Wir schildern die Situation so. Und sollen wir ansprechen, dass es wichtig ist, dass sie pünktlich kommen?
Elisa: Nee, du musst ja was,
Xochil: das ergibt sich dann
Elisa: du musst ja von ihnen erwarten dürfen, dass sie (?) Typen im Kopf haben. Du kannst dich ja nicht hineinversetzen, sie müssen schon etwas von Deutschland gehört haben oder überhaupt von Europäern. (...) (GA2-A:184-191)

Außerdem stellt Elisa fest, dass dieses Thema für Deutsche wichtig und für die LernerInnen leicht zu bewältigen sei, da sie schon klare Vorstellungen davon hätten (Textausschnitt 78). Wie diese Vorstellungen aussehen, auf welcher Grundlage sie basieren und ob oder wie die StudentInnen von ihnen beeinflusst werden, hat für sie keine Bedeutung. Die jeweiligen Stereotypen werden akzeptiert und nicht hinterfragt, der reflektierte Umgang wird nicht gefördert. Themen, die innerhalb einer Aufgabe schwieriger zu bewältigen wären, werden sogar explizit ausgeschlossen.

Textausschnitt 79

Elisa: und du hast das korrigiert durch die Einladung, ich find das, das war korrekt, das war nicht zielgeleitet, denn die meisten Mexikaner, ich hab das selber schon ausprobiert in Gruppen, in Erstklässlern, die wissen sofort, das ist ein Thema für euch, Pünktlichkeit ist ein Thema von Deutschen. Ich denk, da ist guter Ansatzpunkt, ein simples Thema, das jeden anspricht, denn sie kennen die Kultur. Dieses Thema ist in der Kultur. Und ich glaub, da scheitert man weniger dran als an anderen Themen zum Beispiel Arbeit oder ein Projekt. Und ich denk mir, ja scheitern kann man immer, aber ich glaub, da in dem Fall 5% kann es scheitern. (GA2-A:205-211)

In **Gruppe C** hingegen warnt Tomás vor Stereotypen negativer oder positiver Art, die die Lernenden schon in den Unterricht mitbringen. Er fordert den bewussten Umgang mit Stereotypen. Für ihn ist das Ziel, die Verschiedenheit von Kulturen und die Bedeutung von Toleranz und Offenheit zu verstehen, um so zum Fremdverstehen beizutragen. Am Beispiel der „kalten Deutschen“ und „faulen Mexikaner“ macht er deutlich, dass Stereotypen reflektiert werden müssen.

Textausschnitt 80

Tomás: Es geht so chaotisch, wie wir denken. Manchmal im Unterricht die Schüler denken, die Deutschen sind so und so und so. Aber manchmal bestimmte Aspekte sind nicht so positiv. Oder auch bei uns, die Mexikaner sind faul. Aber in erster Linie sollen wir, oder der Schüler soll bewusst sein, andere Kultur zu verstehen und andere Menschen zu verstehen, egal woher sie kommen. Alles, was hier zum Beispiel mit Collage oder Bilder oder Comics helfen, oder alles, was hier steht, was hier steht, wird nicht, wenn der Schüler diese Aspekt nicht versteht, Aspekte von der Offenheit oder Toleranz. Ein Schüler kann ein Bild sehen und er kann das Bild ganz falsch interpretieren oder verstehen. So in erster Linie die Schüler lernen, um die Kultur zu verstehen. Das heißt, ich meine, Deutsche sind nicht kalt, Deutsche sind, vielleicht man sagt das, kalt. Warum kalt? Das heißt, die Sache bei uns ist sehr schwer zu erklären, die Sache ist nicht (GA2-C:178-187)

Für Tomás muss sichtbar werden, dass die Bedeutung von Stereotypen von der jeweiligen Interpretation und Bewertung abhängen und dass mit ihnen differenziert umgegangen werden muss.

Textausschnitt 81

Tomás: das Ding (...?) das Ding für mich, ja, die Deutschen sind kalt. Aber was sagt das?
...
Katja: und wirst du (...?), dass du deine eigene Kultur reflektierst, weil du findest die Deutschen deshalb kalt weil sie anders sind als du. Und dann bist ja gleich wieder dabei, es ist wirklich so, dass diese ganzen Ziele ineinander
..
Tomás: zu manchen (?) kalt, oder dies ist positiv und dies ist negativ, Deutschen sind kalt, aber was ist kalt, das hängt mit (?)
..
Tomás: das ist so und du sollst die Fehler lernen und du sollst auch die Menschen(?)
Dolores: akzeptieren. Das ist eine Frage des Erklärens, also keine des Verstehens (?)
Tomás: oder, das ist nicht so wie eine Frage, sondern überlegen (...?) ist nicht so negativ, wenn ein Deutscher ist kalt. Nicht alle sind kalt, auch nicht alle Mexikaner sind klein oder, alles was wir denken, manchmal ist ganz anders. Und der Schüler soll lernen, dass immer (...?) Differenz ist (GA2-C:189-218)

In **Gruppe D** wiederum wird bei Veronika ein sehr reflektierter Umgang mit Stereotypen deutlich. Sie weist darauf hin, dass über den Fremdsprachunterricht z.B. durch die LehrerInnen Stereotypisierungen ausgelöst werden können und dass Stereotype oft nur für einen Teil einer Gesellschaft zutreffen.

Textausschnitt 82

Veronika: Man sieht sich auch gar nicht als typischen Vertreter einer Kultur. Ich mein, du wirst von einem Schüler so angesehen, ach das ist eine österreichische Lehrerin: wie ist die? Dann glauben sie, so sind alle, und dann habe ich ein bisschen mein Problem damit zu sagen, in Österreich ist das so und so, aber eigentlich auch nicht so genau, ne. Man kann ihnen dann gar nicht so ein Bild

präsentieren.
(GA2-D:250-254)

Textausschnitt 83

Veronika: Man kann darauf vielleicht schon ein bisschen hinweisen, bei den Studenten, wenn die an einem Austauschprogramm teilnehmen (...?) werden sie eher in einem studentischen Milieu sein, und da weiß ich genau, die Studenten in Österreich, die sind nicht die typischen Haider-Wähler. Also wenn ich so eine Bild präsentiere, ein Österreicher, engstirnig, konservativ, hat zwei Kinder, fährt gern einmal im Jahr nach Italien an den Strand in Urlaub, stimmt das einfach nicht, weil sie nämlich mit ganz anderen Leuten zu tun haben. ... (GA2-D:263-268)

Darüber hinaus erwähnt Veronika, dass Stereotype für bestimmte Teile von Gesellschaften kulturübergreifend passen, wenn z.B. an das studentische Milieu gedacht werde.

Textausschnitt 84

Veronika: Sehr oft sieht man, dass es doch wieder mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt. Die Erfahrung habe ich gemacht, man erwartet immer als mexikanischer Gast (?), und dann fragt man so, ja, unter Studenten ist das im Prinzip ziemlich ähnlich. Wenn man in der gleichen sozialen Schicht ist, da ist Unpünktlichkeit in Österreich unter Studenten genauso verbreitet wie unter Mexikanern. Natürlich, wenn ich von einem deutschen Mittelklasse Ehepaar ausgehe, haben sie eine andere Lebenswelt (...?). Wenn ich jetzt von der gleichen sozialen Schicht ausgehe, dann sind die Unterschiede nämlich gar nicht so groß.

Annette: Genau, und wenn man nämlich hier dann wieder vergleicht (...?) Studenten und Lehrer, Unterschicht oder Oberschicht mit den Straßenkindern (...?) (GA2-D:231-239)

Zusammenfassung des Diskussionspunktes „Umgang mit und Bearbeitung von Stereotypen“ in den vier Gruppen

In den vier Gruppen ist bei der Sammlung von Aufgabentypen wiederholt vom Umgang mit Stereotypen die Rede. Auf der einen Seite wird in **Gruppe C** der reflektierte Umgang mit Stereotypen eingefordert, wenn auch keine Aufgaben dazu erwähnt werden, und auch in **Gruppe D** wird überlegt, wie mit Stereotypen umzugehen sei, allerdings werden ebenfalls keine Aufgaben dazu gesammelt. Auf der anderen Seite werden Stereotype unreflektiert in die Aufgaben eingebaut, wie in **Gruppe A** und **E** zu sehen ist.

Das Problem der Stereotypisierung und die damit verbundenen Schwierigkeiten beim Fremdverstehen, also die Phänomene der Zielsprache zu interpretieren und zu verstehen (vgl. Bredella 1992), sind den Lehrenden zum Teil bewusst, jedoch nicht die Orientierungsfunktion, die Stereotypen auch haben (vgl. Kapitel 2.1.1.2.), ebensowenig wie die eigenen Stereotypen. Da es für Lehrende im Unterricht ein Lehrziel ist, Fremdverstehen zu fördern, müssen die Lehrenden auch im eigenen Fremdverstehen unterstützt werden. Dazu gehört das Wissen um Funktionsweisen von Stereotypen, der bewusste Umgang mit ihnen und das Erkennen der eigenen Stereotypen. Dieser Bereich sollte Thema einer weiterer Fortbildungen sein, wie schon in Abschnitt 8.2.3. ausgeführt wurde.

Interkulturelles Lernen im Unterrichtsablauf

In **Gruppe D** stehen als einzige Gruppe nicht die Aufgabenformen im Vordergrund der Diskussion, sondern allgemeine Betrachtungen zum interkulturellen Lernen.

Für Peter ist zum einen die Überlegung wichtig, wie man Kultur präsentiert und dass die Inhalte für die LernerInnen relevant sein müssen, wobei Annette sich dafür ausspricht, von einem Teilaspekt von Kultur auszugehen.

Textausschnitt 85

- Peter: ja, vielleicht sollte man auch gar nicht da stehen bleiben. Ich glaub, als Erstes steht jetzt erstmal die offene Frage: Wie präsentiere ich überhaupt Kultur? Der Hintergrund, Kulturentwicklung
- Annette: Aber ich sehe nicht, wie man damit anfangen kann. Ich kann nicht damit anfangen, dass ich (?) zum eigenen Unterricht schaffen will oder Wahrnehmung als solche verändern. Ich muss von einem Kulturem ausgehen, das muss ich erst mal
- Peter: und es muss natürlich auch relevant sein. (GA2-D:36-39)

Zum anderen drehte sich das Gespräch immer wieder um den richtigen Zeitpunkt für interkulturelles Lernen im Unterricht.

Laut Veronika wäre es günstig, bei den verschiedenen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtssituationen auf interkulturelle Komponenten hinzuweisen und sich nur in speziellen Situationen ausschließlich mit interkulturellem Lernen zu befassen. Peter sieht hierbei allerdings die Schwierigkeit der Grammatikdominanz und schlägt interkulturelles Lernen im Bereich des Wortschatzes vor.

Textausschnitt 86

- Veronika: (...?) Ich würd das sowieso nicht so mit Zielen machen, sondern ganz oft, sobald es aufkommt, immer wieder auf interkulturelle Sachen hinweisen, und da gibt es sicher genug Anknüpfungspunkte in Bildern allein (?), wenn man das Kursmaterial verwendet. Wenn man genau darauf achtet, gibt es immer wieder interkulturelle Sachen. Vielleicht zwischendurch dann punktuelle Dinge machen, da kann man schon explizit drüber sprechen, aber ansonsten eher im Kontext im normalen Unterrichtsgeschehen.
- Peter: Das Schwierige ist natürlich, dass das normale Unterrichtsgeschehen doch sehr grammatiklastig ist, beim Wortschatz vielleicht (GA2-D:60-67)

Auch in einem späteren Abschnitt (Textausschnitt 87) nimmt Peter nochmals die Möglichkeit des interkulturellen Arbeitens im Wortschatzbereich auf, als Miguel ebenfalls die Frage anspricht, ob interkulturelles Lernen in das ‚normale‘ Unterrichtsgeschehen integriert werden könne. Peter erklärt anschließend die Idee des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.

Textausschnitt 87

- Miguel: Was ich sagen wollte, man kann eine Übung rein interkulturell machen oder integriert mit anderen Aktivitäten, mit anderen Aufgaben.
- Peter: Die Wortschatzsammlung man kann breit damit (?)
- Miguel: also integriert mit anderen oder separat, also ganz allein, eine Stunde lang nur interkulturell, nur die Unterschiede einer Kultur irgendwie diskutieren und sprechen und so. Das bringt natürlich was, aber ob es das nur so ist oder ob man es nur so macht oder ob man eine Übung auch mit Grammatik und was anderes

Peter: ich glaube, die grundsätzliche Frage ist die von Landeskunde überhaupt. Ist es was Aufgesetztes oder ist es überall drin? Wenn man sagt interkultureller Fremdsprachenunterricht, dann ist der ganze Ansatz interkulturell, das heißt, bei jeder Aktivität, die wir machen, muss man den interkulturellen Aspekt berücksichtigen. (GA2-D:179-189)

Eine ganz andere Meinung vertritt Gabriela, die der Ansicht ist, interkulturelles Lernen sei ein Zusatz zu dem ‚normalen‘ Unterricht, der am Ende einer Stunde in ein paar Minuten abzuhandeln sei und wozu keine extra Übungen nötig seien.

Textausschnitt 88

Gabriela: Aber ich glaube nicht, dass man so eine Stunde lang dafür braucht, wenn man (...?). Am Ende der Stunde kann man ja fünf Minuten, wenn das geht, darüber sprechen: Aha, also was machst du, wir machen das und (...?), also ich mache das. Und dafür braucht man nicht so eine ganze Reihe von Übungen und so, ne, das nicht machen, man kann ja langsam und jedes mal etwas (...?) schmerzlos oder nicht so unbedingt nur das Thema so ganz konkrete Handlungen von ihnen. (GA2-D:218-222)

Es wird zudem angemerkt, wie wichtig die Verankerung des interkulturellen Lernens im Lehrbuch sei, um es problemlos und integrativ im Unterricht zu behandeln.

Textausschnitt 89

Annette: ja aber curricular ist es damit drinnen, und es ist es wichtiger Punkt, ob man sozusagen als Basis ein Lehrwerk hat, das diesen Gedanken, das auf interkultureller Vermittlung aufbaut oder man einfach sagt, es nicht drin. So wie wir, (...?) (GA2-D:106-108)

..

Annette: (...?) In Sprachbrücke, ich meine, wie gut man das Lehrwerk findet, ist eine andere Frage. Aber wird man automatisch, auch wenn viel zu (?) Material verwendet wird, mit diesen Fragestellungen konfrontiert. (GA2-D:111-113)

Auch Miguel findet es schwierig, interkulturelles Lernen in den Unterricht zu integrieren, wenn es nicht im Lehrbuch angelegt ist. Von ihm als Lehrer werde erwartet, die Lektionen eines Buches vollständig durchzuarbeiten, so dass für Zusätzliches, das interkulturelles Lernen für ihn bedeutet, keine Zeit bleibe, auch wenn er es gerne integrieren würde.

Textausschnitt 90

Miguel: | das ist immer problematisch, wie man als Lehrer in die Wirklichkeit, in die Wirklichkeit von der interkulturellen Einstellung, wenn man Arbeitsmaterial zum Beispiel hat, ich meine, ich kann ab und zu irgendwie darüber sprechen, aber wenn ich diese Buch, dieses Programm habe, ich muss das erfüllen. Und letztendlich ich habe eine Prüfung, das muss geprüft werden, dann habe ich nicht so viel Zeit, um das zu erfüllen hier. Oder wenn ich zum Beispiel mit einem anderen Programm arbeite, zum Beispiel mit Sprachbrücke, dann gehe ich davon aus, dass ich von Anfang an, dass ich das mache, oder weil in dem Material drin ist diese Konfrontation oder diese Aushandeln schon drin. Wenn ich das habe, mache ich das, ich bringe diesen interkulturellen Ansatz immer gerne. Wie kann ich das einführen, wie kann ich das mischen? Für mich macht ein Problem. (GA2-D:208-217)

Darüber hinaus wird mit Bezug zur Theorie (Phase 3) angeführt, dass interkulturelles Lernen nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt sei, sondern als übergeordnetes Lernziel gesehen werden könne und somit eine Voraussetzung für Fremdsprachenlernen darstelle. So

betrachtet können bestimmte Aufgabenstellungen auch in der Muttersprache bearbeitet werden, sollten sie in der Zielsprache noch nicht bewältigt werden können.

Textausschnitt 91

- Veronika: Ich würde schon erstmal in Deutsch denken, aber wenn es mit dem Niveau halt nicht geht, dann auf Spanisch (...?)
- Peter: Aber nicht unbedingt ausschließen, dass es, nee weißt du, worauf ich hinaus will, was ich auch schon im Plenum gesagt habe: Die Sachen, die die Stephanie präsentiert hat, das Faltblatt grad am Anfang, also, ein Bild, worüber man sprechen kann. Über das Bild sprechen, war sprachlich schon sehr schwer. Da (...?) und da hat sie gesagt, es muss ja nicht unbedingt auf Deutsch sein, und das heißt, es gibt einen Wert der interkulturellen Verständigung, der über das Deutschland hinausgeht, der erstmal die Grundlage schafft, um Deutsch dann zu lernen, (...?). (GA2-D:85-92)

Zusammenfassung

Durch das Gespräch der Gruppe zeigt sich, dass die Integration des interkulturellen Lernens in den Unterricht für die LehrerInnen keine Selbstverständlichkeit ist und die Einheit von Fremdsprachlernen und interkulturellem Lernen, wie sie von Müller-Hartmann (1999) festgestellt wird (vgl. Kapitel 2.1.3.) für die mexikanischen LehrerInnen nicht gegeben ist. Um diese Einheit zu erreichen, muss zum einen in Fortbildungen noch intensiver erarbeitet werden, dass interkulturelles Lernen nicht vom Fremdsprachenlernen zu trennen ist, zum anderen müssen Möglichkeiten aufgezeigt und entwickelt werden, durch spezifische Aufgabenformen (vgl. u.a. Bachmann/et. al. 1995) und Adaptionen von Lehrmaterialien, wie sie in Kapitel 9 beschrieben werden, interkulturelles Lernen nicht nur in die Landeskunde sondern auch in andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts ebenso einzubeziehen wie in die Lernkontrollen, wie es Müller (1994) fordert (vgl. Kapitel 2.1.3.1.).

8.4. Präsentation

Obwohl in allen Gruppen die Aufgabenstellung im Gespräch erfüllt wird, fertigte keine der Gruppen Folien für die Präsentation an. Entweder wurde die Arbeitsanweisung nicht verstanden, die Arbeitszeit war zu kurz oder die TeilnehmerInnen waren sich ihrer Ergebnisse nicht sicher.

Infolgedessen berichtet **Gruppe A** zunächst anhand der in **Phase 3** erarbeiteten Folien zu den Unterrichtszielen von ihren Überlegungen zu den geeigneten Aufgabenformen, die im Plenum diskutiert werden, wobei Mitglieder anderer Gruppen ihre in den Gruppen erarbeiteten Vorschläge zu den einzelnen Punkten hinzufügen. Außerdem werden auch neue, noch nicht diskutierte Aufgabenformen eingebracht.

Textausschnitt 92

Veronika: Das haben wir zwar nicht in der Gruppe diskutiert, aber zu einem Rollenspiel ist mir jetzt ganz spontan eingefallen, so was wie eine Dialoganalyse zu machen. Zum Beispiel: Telefongespräch, das läuft in Mexiko ganz anders als in Deutschland. Begrüßung am Telefon ist hier was anderes als bei uns, also irgendwie einen Dialog zu analysieren auf Sprechakte und Realisierungen dieser Sprechakte.
(P15:82-86)

Von TeilnehmerInnen wurden weitere Diskussionen durch Vorschläge zu Aufgaben angeregt.

Textausschnitt 93

Leiterin: Also mit Bildern kann man Emotionen sehr gut herausarbeiten, wie sie beeinflussen.
María: mit Musik
Jutta: oder mit Farben
Leiterin: mhm, aber an was denkt ihr da jetzt gerade, wenn du Musik sagst?
María: Lieder
Dolores: Musik
María: Gerade in dem Alter unserer Studenten, da gibt es schon viel Musik aus Deutschland, die unsere Studenten besser kennen sollten als wir. Dann bringen die Studenten Texte und Lieder, die vielleicht wir als Lehrer niemals gehört haben. Natürlich haben die bestimmte Emotionen da von der Musik her und so, das kann man schon ausnutzen.
Leiterin: Ja, dass Emotionen dann auch wieder weiterverarbeitet werden und die Wahrnehmung beeinflussen, mhm. Und was meinstest du mit Farben?
Jutta: Die Farben in der Hinsicht, dass eine Farbe für jeden etwas anderes repräsentiert also persönlich aber auch kulturell. Dass Weiß in unserer Kultur was anderes bedeutet als in Indien zum Beispiel. Dass man damit dann auch arbeiten kann. Vielleicht passt das dann zu 6 oder 7, der eigene kulturelle Hintergrund, dass das da dann rauskommt. (P15: 160-176)

Daneben wurden weitere Aufgabenformen durch Beispiele angeregt.

Textausschnitt 94

Leiterin: Okay. Was auch eine ganz gute Sache ist, sich zum Beispiel Werbung angucken. Wie sieht Werbung aus, in der eigenen Kultur und in der Fremdkultur. Es läßt sich vergleichen; und sich dann zu überlegen, was steckt dahinter und dann auch Werbung machen zu lassen, zum Beispiel. Von den Schülern Werbungen machen zu lassen, die für die Fremdkultur bestimmt sind.
Annette: Ich glaube, es ist auch ganz interessant, Distanz zu den eigenen Gewohnheiten oder Perspektiven zu bekommen, auf dem Fortgeschrittenen-Niveau Texte aus (?) mitzubringen und zu lesen oder Texte aus Reiseführern oder (?), aber ich denke, das ist insofern interessant, als da wirklich, da auch wirklich Stereotypen produziert werden und da aber die mexikanischen Studenten sozusagen die Experten sind. Nicht in der Lernerposition, sondern den Text ja in gewisser Weise (?).
(P15:222-230)

Die unterschiedlichen Aufgabenformen wurden auf Folie festgehalten und dienten als Arbeitsvorlage für die Weiterarbeit in **Phase 5**.

8.5. Zwischenfazit

In allen Gruppen wurde angeregt diskutiert, allerdings kamen nicht alle TeilnehmerInnen zu Wort (vgl. Kapitel 11). Die Analyse der Gespräche zur Sammlung von Aufgabenformen, die das interkulturelle Lernen, wie es in Kapitel 2.1.3.1. dargestellt wurde, fördern, und die Präsentationen machen deutlich, dass den TeilnehmerInnen Aufgabenformen dazu bekannt sind. Es werden jedoch hauptsächlich Aufgabenformen diskutiert, die in **Phase 3**, der

Reflexions- und Anwendungsphase (vgl. Kapitel 7), besprochen wurden. Die mögliche Vielfalt der Aufgaben wird nicht herausgearbeitet und scheint nicht bekannt zu sein, ebenso wenig wie die Variationsmöglichkeiten von bekannten Aufgaben. Die Aufgabenformen wiederholen sich in den einzelnen Gruppen. Die Vorstellung, über die exemplarische Darstellung von Aufgabenformen in **Phase 3** das jeweils individuelle Wissen der LehrerInnen zu Aufgabenformen zu aktivieren, um im Gespräch mit KollegInnen darauf aufbauen zu können, wie es in Kapitel 5.5. geplant war, hat sich nicht erfüllt. Folglich wurden in den Gesprächen zu wenig Aufgabentypen für den Fortgang der Veranstaltung diskutiert, um sie dann in der Anwendungsphase bei der Adaption einer Lehrwerkslektion zu integrieren. Um den LehrerInnen mehr Variabilität und Sicherheit in der Umsetzung der Unterrichtsziele aus dem Bereich des interkulturellen Lernens zu ermöglichen, und dadurch interkulturelles Lernen nicht nur selbstverständlich in eine interkulturelle Landeskunde zu integrieren, sondern auch in andere Lernbereiche des Fremdsprachenunterricht z.B. Wortschatzarbeit (vgl. Rösler 1993), sollte bei der Planung weiterer Fortbildungen auf den Bereich der interkulturellen Aufgaben speziell eingegangen werden. Günstig wäre dies im Rahmen einer allgemeinen Fortbildung zu Aufgaben und Übungsformen. Sollte dies nicht möglich sein, müssten in der Theoriephase einer Fortbildung zu Landeskunde und interkulturellem Lernen mehr spezielle Aufgabenformen, wie sie in diesem Kapitel vorgestellt wurden (vgl. Kapitel 8.1.2.), erarbeitet und in Gruppenarbeit Variationsformen dazu erarbeitet werden. Bei den gleichen zeitlichen Vorgaben wie im konkreten Seminar, müsste der Anwendungsteil stärker dem Erproben von Aufgabenformen dienen. Die Aufgabenstellung zur Adaption einer Lehrwerkslektion, wie sie für **Phase 5** (vgl. Kapitel 5.5.) geplant war, müsste verändert werden. Die Aufgabe könnte lauten, aus einer Lektion eine Aufgabe so zu verändern, dass sie interkulturelles Lernen fördert.

Wie u.a. schon in Kapitel 6.7.2. gezeigt wurde und sich durch die Analyse der Gespräche der **Phase 4** bestätigt, benützen die LehrerInnen für Beschreibungen von Assoziationen und Bildern häufig Stereotypen. In den Gesprächen wird jedoch auch deutlich, dass sich einige der TeilnehmerInnen der Stereotypenproblematik durchaus bewusst sind, aber Kenntnisse darüber fehlen, wie man mit Stereotypen im Unterricht arbeiten kann. Wie in Abschnitt 8.2.3. und 8.3.3. beschrieben, müsste für die Arbeit mit Stereotypen in einem weiteren Seminar zu interkulturellem Lernen und Landeskunde mehr Zeit eingeplant werden. Dazu sollten in einem Seminar, das nach dem SERA-Modell (vgl. Legutke 1995b) geplant ist, in der ersten Phase, die der Selbsterfahrung und Simulation dient, vorrangig die eigenen Stereotypen erkannt werden, um in der Reflexions- und Theoriephase Mechanismen und Funktionsweisen

(vgl. u.a. O'Sullivan 1989) zu erarbeiten (vgl. Kapitel 2.1.1.2). Daran anschließend müssten Aufgabenformen entwickelt werden, wie im Unterricht mit Stereotypen gearbeitet werden kann, ohne bei der Präsentation der bekannten Stereotypen steckenzubleiben oder neue zu produzieren, Gefahren auf die O'Sullivan/Rösler (1999) und Löschmann (1998) hinweisen.

Durch die Diskussion einer Gruppe (vgl. 8.3.3.) zeigt sich auch, wie schwierig die Integration des interkulturellen Lernens in den Unterricht für die LehrerInnen ist, so dass in ihrem Unterricht noch nicht von einer Einheit von Fremdsprachlernen und interkulturellem Lernen gesprochen werden kann, die Müller-Hartmann (1999) für die Diskussion in der Fachdidaktik als allgemein akzeptiert feststellt. Bei der Konzeption weiterer Fortbildungen in Mexiko sollte dieser Umstand bedacht werden und deshalb auch bei anderen Fortbildungsthemen wie z.B. Wortschatz, Grammatik, Lesen und Phonetik, die Betrachtung der Themen unter interkulturellen Gesichtspunkten jeweils eingeplant werden.

9. Phase 5 - Adaption einer Lehrwerkslektion

In **Phase 5** wurde in Gruppenarbeit jeweils eine Lektion eines Lehrbuchs adaptiert. Die Analyse der **Phase 5** soll zeigen, welche Prozesse innerhalb der Gruppenarbeit zur Adaption einer Lektion ablaufen und wie die LehrerInnen die Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie während des Seminars gewonnen haben, verarbeiten.

Durch die Adaptionen soll verstärkt bewusst werden, dass auch vorliegendes, bekanntes Lehrmaterial aus dem täglichen Unterrichtsgeschehen für neue Lernziele eingesetzt werden kann und die manchmal schwierige Situation der Materialbeschaffung zu umgehen ist. Ferner soll deutlich werden, dass interkulturelles Lernen in den konkreten Unterrichtsalltag integrierbar ist.

Nach einer Darstellung der Analyse- und Adaptionsverfahren wird zunächst eine Gruppe exemplarisch analysiert. Daran anschließend werden in einer Zusammenschau der anderen Gruppen Unterschiede und Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen der exemplarischen Analyse gezeigt.

Die Gruppen fanden sich über die folgenden vorhandenen Lehrwerke, die ihnen zur Auswahl standen, zu Gruppen zusammen: *Stufen International 1* (eine Gruppe), *Stufen International 2* (eine Gruppe), *Sprachbrücke 1* (zwei Gruppen), *Moment mal! 1* (eine Gruppe) und *Themen neu 1* (eine Gruppe).

Zur Weiterarbeit wählten die Gruppenmitglieder folgende Lektionen aus den jeweiligen Lehrwerken:

Gruppe A: Lektion 19, „Etikette – Höflichkeit“ aus *Stufen International 2*

Gruppe B: Lektion 3, „Essen und Trinken“ aus *Themen neu 1*

Gruppe C: Lektion 8, „Wohnen“ aus *Moment mal! 1*

Gruppe D: Lektion 9, „Einladung zu einer privaten Feier“ aus *Sprachbrücke 1*

Gruppe E: Lektion 8, „Mobil zum Ziel“ aus *Stufen International 1*

Wie sich bei der Verschriftlichung der Gespräche zeigte, können nur vier von fünf Gruppen untersucht werden. Da die Aufnahme der **Gruppe A** nicht verständlich ist, werden zur Analyse nur die **Gruppen B, C, D** und **E** herangezogen.

9.1. Definition einer Adaption

Um zu analysieren, wie die Gruppen eine von ihnen gewählte Lektion adaptierten, muss zunächst beschrieben werden, was hier unter Adaption einer Lektion verstanden wird.

Wie Rösler (1992:4) feststellt, bedeutet Adaptieren, vorhandene Materialien „so zu bearbeiten, dass sie möglichst gut zu der Situation vor Ort passen“. „Adaptionen beschränken sich jedoch nicht auf eine bestimmte Art von Textveränderung“, sondern „sind [...] prinzipiell offen für jede Art der Veränderung des Materials und des Umgangs mit ihm“ (Rösler 1992:12). Adaptionen sind somit „Näherungsversuche“, durch die versucht wird, „große Divergenzen zwischen Material und Lernenden/Lehrenden/Situation zu verkleinern“ (Rösler 1992:193).

9.2. Verfahren der Adaption

Eine Voraussetzung für mögliche Adaptionen ist eine gute Kenntnis des Lehrmaterials. Dazu muss das Material nach unterschiedlichen Gesichtspunkten der Lehrwerksanalyse durchgesehen werden. Hier ist allerdings nicht der Ort, um auf die Diskussion innerhalb der Lehrwerksforschung¹⁹ näher einzugehen. Der Bezeichnung Analyse von Lehrmaterial wird jedoch innerhalb dieser Arbeit verwendet und bezieht sich auf Durchsicht und Einschätzung von Lehrmaterial unter bestimmten Gesichtspunkten. Neben der Kenntnis des Lehrmaterials müssen die vielfältigen Vorgehensweisen bei möglichen Adaptionen bekannt sein (vgl. Rösler 1994).

Im Folgenden werden Analysepunkte und Adaptionmöglichkeiten idealtypisch beschrieben. In der konkreten Unterrichtspraxis sind die verschiedenen Möglichkeiten jedoch nicht so trennscharf voneinander zu unterscheiden, sondern werden je nach konkreter Situation nur teilweise oder aber auch miteinander verknüpft angewendet.

9.2.1. Analyse des Lehrmaterials

Im konkreten Fall handelt es sich um eine Analyse von Lehrmaterial, bei der interkulturelles Lernen und die Vermittlung von Landeskunde in einem zielsprachenfernen Land im Vordergrund stehen und die von LehrerInnen in einem zeitlich begrenzten Rahmen durchgeführt wird. Aus diesem Grund wird hier nicht die Vielzahl der Aspekte und Fragen,

¹⁹Für einen Überblick vgl. Kast, B/Neuner (1994)

wie sie die Lehrwerksforschung diskutiert, behandelt. Es wird vielmehr untersucht, ob die folgenden Punkte, die für interkulturelles Lernen von Bedeutung sind, Beachtung finden.

Bezug zum gesellschaftlichen Kontext der LernerInnen sowie deren Vorwissen und Interesse

Bei diesem Punkt muss der Lernerbezug eingeschätzt werden. Zu überlegen ist, ob im Lehrmaterial die Erfahrungswelt der LernerInnen angesprochen wird und ob die Themen für die LernerInnen relevant sind (vgl. Rösler 1994). Ferner muss überlegt werden, welches Vorwissen bei den LernerInnen voraussetzbar ist.

Inhalte und Aufgaben zum interkulturellen Lernen

Es gilt zu analysieren, wie der deutschsprachige Raum präsentiert wird, welche Informationen gegeben werden und ob sie korrekt dargestellt sind. Darüber hinaus ist auch zu klären, ob interkulturelle Kommunikationssituationen dargestellt werden, die typische interkulturelle Themen zum Gegenstand der Reflexion machen, und ob Bedeutungseinheiten kulturspezifisch und -kontrastierend entfaltet werden. Des Weiteren ist abzuschätzen, ob Fremd- und Eigenperspektive bewusst bei den Lernenden entwickelt wird und welche interkulturellen Kompetenzen gefördert werden (vgl. Müller 1994a:95f. und Müller 1994b). In diesem Zusammenhang ist wichtig zu hinterfragen, welche der Aufgabenstellungen interkulturelles Lernen ermöglichen.

Inhaltliche Authentizität der Texte

In diesem Kontext bezieht sich die Analyse auf die inhaltliche Authentizität, die die Korrektheit und Relevanz der kulturellen Informationen betrifft (Keim 1994:163). Die sprachlich-linguistische Authentizität (Edelhoff 1985 nach Keim 1994), die bedeutet, dass Texte nicht verändert und in keiner Weise adaptiert werden, steht hier nicht im Vordergrund.

Bildmaterial

Wie Sturm schreibt, erfolgt der Zugewinn von Erfahrung ganz wesentlich über visuelle, bildhafte Eindrücke (Sturm 1994:85). Demzufolge ist es für den landeskundlichen und interkulturellen Bereich sehr wichtig, mit Bildmaterial zu arbeiten. Zu prüfen ist, ob das Bildmaterial inhaltlich unterschiedliche Perspektiven zeigt, authentisch und aktuell ist und ob verschiedene Bildsorten berücksichtigt werden, wie z.B. Photos, künstlerische Bilder, Karikaturen oder Plakate. Einen weiteren wichtigen Analysepunkt stellt die Bildrezeption der Ausgangskultur dar, damit Irritationen und Missverständnisse vermieden werden können (vgl. ebd.).

Textsorten

Was der *Beirat Deutsch als Fremdsprache* des Goethe-Institutes in seinen Maximen zu den Texten in Lehrwerken im Allgemeinen schreibt, gilt auch für den Bereich interkulturelles Lernen und Landeskunde. Bei den Textsorten ist zu überprüfen, ob „eine große Vielfalt an Texten unterschiedlicher Herkunft“ (Beirat Deutsch als Fremdsprache 1994) angeboten wird.

9.2.2. Möglichkeiten für Adaptionen

Lehrmaterial kann entsprechend der Zielgruppe und der jeweiligen Gegebenheiten sehr unterschiedlich adaptiert werden. Im Folgenden lehne ich mich weitgehend an Rösler (1992) an, der einen guten Überblick über die unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Materialadaption gibt. Da für mich jede Veränderung, ob Erweiterung, Ergänzung, Umformung oder Weglassen (vgl. Abbildung 25), eine Adaption von Lehrmaterial darstellt, werde ich im weiteren Verlauf die beschriebenen Veränderungen insgesamt als Adaption bezeichnen und mich damit im Hinblick auf die Begriffswahl Rösler (1992:200) anschließen, wenn er schreibt:

„Ich halte es für müßig bei der aufgrund der Vielzahl von Einflußmöglichkeiten und Realisierungsmöglichkeiten gegebenen Unschärfe einer Trennungslinie darüber zu diskutieren, ob es sich hier noch um eine ‚Adaption‘ von Lehrmaterial oder um eine ‚Alternative‘ dazu handelt.“

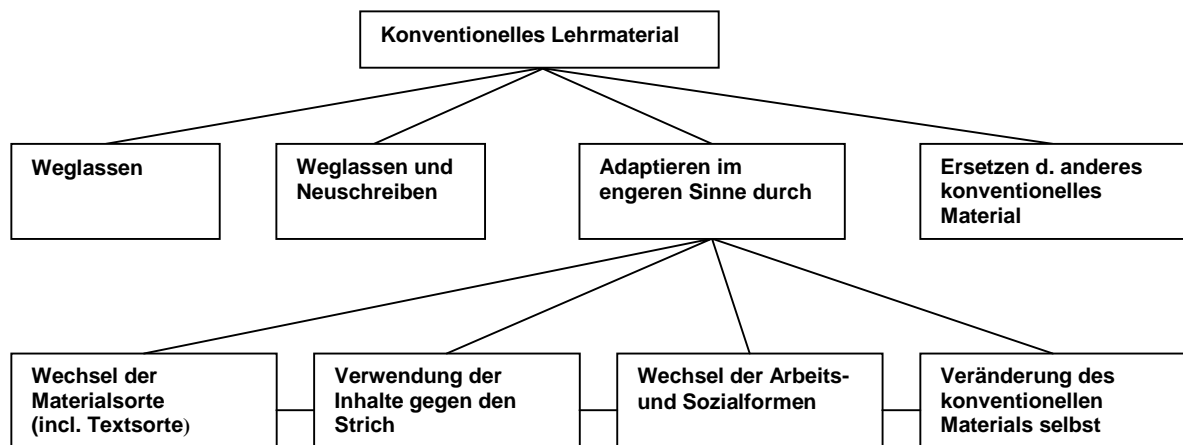


Abbildung 25: Überblick über Möglichkeiten der Adaption von Lehrmaterial (Rösler 1992:194), [in der graphischen Darstellung leicht verändert]

Um im Folgenden eine klare Struktur zu erhalten, füge ich den Begriff ‚Adaptieren im weiteren Sinn‘ (im Folgenden Punkt A) dem Begriff „Adaptieren im engeren Sinn“ bei Rösler (ebd.) hinzu (im Folgenden Punkt B).

A. ‚Adaptieren im weiteren Sinne‘

Unter Adaption im weiteren Sinne beschreibe ich die drei Module der Abbildung 25, die keine weiteren Verzweigungen zeigen.

Weglassen

Bei *Weglassen* ist nach Rösler (1992:193ff.) zu unterscheiden zwischen dem Weglassen von Teilen einer Lektion, die - meist im Sinn der grammatischen Progression - als nicht notwendig angesehen werden, und „einer Adaptionstechnik ‚Weglassen‘, die aus verschiedenen Angeboten bestimmte weglässt und andere auswählt, weil sie in bezug auf die konkrete Gruppe von Lernenden nicht bzw. besser passen.“

Weglassen und Neuschreiben

Das *Neuschreiben* bzw. die Neuproduktion von Texten ist in der Regel sehr zeitaufwändig und man „wird sich in den meisten Fällen auf punktuelleres Neuschreiben zu einzelnen Aspekten beschränken“ (Rösler 1992:195). Darüber hinaus stellt die Neuproduktion von Texten sehr spezifische Anforderungen an Lehrende und das für interkulturelles Lernen und Landeskunde wichtige Moment der Authentizität geht in den meisten Fällen verloren.

Für das *Weglassen* in Zusammenhang mit *Neuschreiben* gilt das oben Beschriebene.

Ersetzen durch anderes konventionelles Material

Ein weiteres Vorgehen bei Adaptionen ist das Ersetzen und Ergänzen von Teilen des vorliegenden Materials durch Teile anderen konventionellen Lehrmaterials oder durch authentische Texte. Voraussetzung dafür sind, neben einer guten Kenntnis der vorhandenen Lehrmaterialien, „ein gutes Urteilsvermögen darüber, was was sinnvoll ersetzen kann“ (Rösler 1992:196). Zu berücksichtigen ist auch, dass eingewechseltes Material oft weiter adaptiert bzw. didaktisiert werden muss, da es nicht für die spezielle LernerInnengruppe konzipiert wurde.

B. ‚Adaption im engeren Sinn‘

Die „Adaption im engeren Sinn“ beschäftigen sich mit Verfahren, die enger an das Lehrmaterial angelehnt sind.

Material- und Textsortenwechsel

Darunter werden Wechsel der Textsorten und Materialsorten (Rösler 1994:196) verstanden, die mit den LernerInnen erarbeitet werden, wie zum Beispiel Dramatisierungen vorliegender Texte oder Umwandlung narrativer Texte in Dialoge und umgekehrt.

Inhalte gegen den Strich verwenden

Rösler (1994:198) schreibt hierzu: „Der inhaltlich-emanzipatorische Anspruch hat bei dieser Adaptionweise eine besondere Bedeutung. Zumeist wird sie bisher zu konsum- und harmoniekritischen Ansätzen verwendet; die Adaptionweise ist jedoch neutral.“ Lehrmaterialien, deren Inhalte stark mit Klischees behaftet sind oder weit entfernt von der Erfahrungswelt der LernerInnen sind, können mit diesem Verfahren genau in dieser speziellen Eigenschaft zum Unterrichtsthema gemacht und bearbeitet werden.

Verändern des konventionellen Materials selbst

Dieses Verfahren beinhaltet nach Rösler die detaillierte Aufbereitung von Teilen des Materials wie sie von Piepho (1979) in seinen Unterrichtsskizzen vorgeschlagen wird. Dies bedeutet unter anderem „zum jeweiligen Lehrmaterial Begriffskarten, Redemittelstreifen, Übungskarten zur Grammatik, Arbeitsbögen, Handlungs- und Dialogkarten, [...]“ (Rösler 1992:203) zusammenzustellen und sie in den passenden Situationen einzusetzen.

Wechsel der Arbeits- und Sozialformen

Hierunter werden alle Veränderungen der Interaktionsformen zwischen den LernerInnen untereinander und zwischen LehrerIn und LernerInnen verstanden, die nicht im Lehrmaterial vorgegeben werden.

9.3. Exemplarische Analyse der Gruppe C

Zunächst wird die Bearbeitung der Aufgabe in **Gruppe C** unter den Gesichtspunkten der Analyse, der Adaption und dem Theoriebezug exemplarisch untersucht.

9.3.1. Die Gruppe C

Gruppe C besteht aus drei mexikanischen Lehrerinnen, Graciela, Xochil und María, die über eine hohe Sprachkompetenz verfügen, und einer Muttersprachlerin, Veronika. Den Fragebögen zufolge arbeiten alle vier an derselben Institution, zeigen einen guten theoretischen Hintergrund und besitzen viel Lehrerfahrung. Für die Adaption entschied sich die Gruppe für das Thema „Wohnen“, Kapitel 8 aus *Moment mal! 1*. Aus dem Gespräch wird deutlich, dass das Buch noch nicht als kurstragendes Lehrwerk eingeführt ist, aber einige schon damit unterrichtet haben. Es scheint allen bekannt zu sein und soll in der nächsten Zeit in den Kursen am Institut eingeführt werden. Das Gespräch dauert 30 Minuten, verläuft ruhig, alle Teilnehmerinnen kommen zu Wort, wenn auch in unterschiedlicher Länge und Häufigkeit. Die Redeverteilung wird in Kapitel 11 noch genauer beleuchtet.

9.3.2. Analyse des Gesprächs zu Kapitel 8 aus *Moment mal!*

Um aufzuzeigen, wie in dieser Gruppe mit der Aufgabenstellung verfahren wurde, werden zunächst die Analyseschritte beschrieben, die während des Gesprächs immer wieder fließend ineinander übergehen und in Adaptionsvorschlägen münden.

Bezug zum gesellschaftlichen Kontext der LernerInnen sowie deren Vorwissen und Interesse

Veronika beginnt die Analyse von Lektion 8 in *Moment mal 1* durch die Nennung der Überschriften der ersten beiden Texte („Die Turmwohnung“ und „Wo wohnen Sie?“, S. 48 und 49) und des vierten Textes („Die neue Wohnung: Einweihungsparty“, S. 51). Im Zusammenhang mit dem Text zur Einweihungsparty erkundigt sich Veronika bei den mexikanischen Kolleginnen, ob diese Tradition auch in Mexiko bekannt sei.

Die Textsorte wird allerdings nicht wirklich als Beschreibung einer Einweihungsparty empfunden, sondern als Beschreibung einer Wohnungsbesichtigung, bei der unter den Gästen kritische Bemerkungen ausgetauscht werden.

Textausschnitt 95

Veronika: Das beginnt mit einem Text: Die Turmwohnung. Wo wohnen Sie? In der Stadt Bern. Die Schweiz hätten wir.
(längere Pause)

- Veronika: Einweihungsparty, gibt es das in Mexiko auch?
Graciela: Ja, nicht so groß, aber viele machen das.
Veronika: Neue Wohnung, Einweihungsparty. Da wird kritisiert, wie geschmacklos die Wohnung ist, die Wohnung insgesamt. Ist eher eine Wohnungsbesichtigung, im Schlafzimmer ein Bild von van Gogh, (GA3-C:8-15)

María stellt nach einer Diskussion über die gesellschaftliche Bedeutung von Wohnhäusern und Hausformen, deren Ausgangspunkt Fotos in dem Kapitel sind, fest (vgl. Textausschnitt 101), dass dies für die StudentInnen ihrer Institution nicht wirklich relevant und interessant sei. Um einen Lernerbezug herzustellen, schlägt sie eine Erweiterung und Weiterentwicklung des Themenfeldes vor (vgl. Textausschnitt 111).

Textausschnitt 96

- María: Unsere Diskussion ist jetzt um Gebäude als Lebensart. Ja, denn ich denke, es ist wirklich viel interessanter zu besprechen, wie die Leute wohnen, ich meine die jungen Leute, weil unsere Studenten junge Leute sind. Also, wie die jungen Leute in Deutschland wohnen, dass es ganz normal ist, dass die schon vom Elternhaus ausziehen so mit 18 oder 19 oder 20, und hier nicht. (GA3-C:87-90)

Ebenso verfährt sie, als, Veronika ausgehend von dem Foto einer Küche auf Seite 50, die Frage nach dem Aussehen einer mexikanischen Küche stellt.

Textausschnitt 97

- Veronika: Die Küche ist auch interessant. Schaut so eine Küche in Mexiko aus?
María: Was vielleicht noch viel interessanter wäre, ist eine Küche in einem Studentenheim zu zeigen, aber nicht unbedingt Studentenheim, weil da wohnen mehrere Studenten, sondern so eine Wohnung wie Olympiazentrum in München
María. Du weißt, Hochhäuser mit Miniräumen 20 m oder ich weiß nicht, wie groß sie sind. Wo die einzige Tür, die du in dem Raum findest, ist die Klotür. (lachen) (GA3-C:138-143)

Inhalte und Aufgaben zum interkulturellen Lernen

Gleich zu Beginn der Diskussion, nachdem die Themen der Texte genannt wurden, drängt María darauf zu analysieren, ob das Lehrwerk neben geeigneten Themen explizit Übungen zum interkulturellen Lernen anbietet. Veronika nimmt diesen Vorschlag auf, verneint allerdings das Vorhandensein entsprechender Aufgaben. Das Wohnen in einem Turm wird sowohl von Xochil als auch von María unter dem interkulturellen Gesichtspunkt als ungünstig empfunden, da es nicht mit persönlichen oder repräsentativen Aspekten des Wohnens in Zusammenhang steht und somit auch kein Bezug zum Kontext der LernerInnen gegeben ist. María unterstreicht diese Aussage noch durch die Feststellung, dass keine Fragen nach dem eigenen Land in die Lektion eingearbeitet sind.

Textausschnitt 98

- María: Vielleicht sollten wir gucken, ob das Buch überhaupt die, okay, das Thema schon, das Thema bietet schon die Möglichkeit an, interkulturell zu arbeiten. Die Frage wäre jetzt, ob das Buch das anbietet.
Veronika: Ich sehe keine interkulturellen Aufgaben. Auf den ersten Blick ist mir nicht aufgefallen.

- María: Die Frage, wo wohnt Peter Probst, hat mit dem Text eher zu tun, als mit wo sie wohnen, was bedeutet der Turm.
 Xochil: Möchten Sie in einem Turm wohnen?
 Veronika: Ja, aber.
 Xochil: Das ist nicht persönlich.
 María: Das ist nicht repräsentativ, in einem Turm zu wohnen.
 Graciela: (?)
 María: Aber es kommt nie so eine Frage: Wie wohnt man in ihrem Land? Oder (GA3-C:17-28)

Auch Graciela und Xochil stellen im weiteren Verlauf fest, dass sich das Thema zum interkulturellen Arbeiten eignet, das Buch aber keine Übungen dazu anbietet und demnach Adaptionen notwendig sind.

Textausschnitt 99

- Graciela: Das Thema eignet sich, diese Lektion,
 Xochil: Ja, hier lassen sich schon Aspekte von Interkulturalität behandeln, das Thema Wohnen
 Graciela: es bietet es an, aber es ist nicht unbedingt im Buch.
 Xochil: Das heißt, das musst du aber extra arbeiten hier, mit Fotos, Bildern. (GA3-C:134-137)

Zusammenfassend stellt María am Ende der Arbeitszeit noch einmal fest, dass das Buch viele Aspekte des Wohnens im deutschsprachigen Raums enthält, Aufgaben zum interkulturellen Lernen jedoch fehlen. Veronika stimmt durch die Nennung von zwei Beispielen, Sprache und Tagesablauf, die keinen interkulturellen Bezug haben, dieser Aussage zu. Xochil empfindet diese Kritik scheinbar als zu absolut und stellt die Vorteile, die das Lehrwerk gegenüber *Deutsch Aktiv* besitzt, heraus, indem sie noch einmal auf die Darstellung der deutschsprachigen Länder verweist.

Textausschnitt 100

- María: mein Eindruck ist, dass das überall vorkommt. Also, ich meine, das ist, dass nirgends Aufgaben zum interkulturellen Arbeiten angeboten werden. Ich meine, die Themen sind sehr schön, DACH-Konzept ist wirklich bedeckt, aber
 Veronika: das da, wie ist das in ihrer Sprache? Das ist alles, ne?
 María: Aber das ist noch kein interkultureller Ansatz.
 Veronika: Ja, hier ist zum Beispiel der Tagesablauf. Hier geht es über das deutsche Frühstück und (?) aber keinerlei
 María: die haben sich wirklich so auf DACH-Konzeption konzentriert, dass sie einfach das Interkulturelle vergessen haben, denk ich mal.
 Xochil: Es ist ja relativ ein bisschen an die Richtung von Deutsch aktiv.
 Veronika: Deutsch aktiv. ja.
 Xochil: Deutsch aktiv war sehr deutschlandzentriert. Heute ist schon ein Vorteil, dass mindestens die deutschsprachigen Länder da erwähnt werden. (GA3-C:301-313)

Bildmaterial

Für interkulturelles Arbeiten werden von Veronika die Fotos verschiedener Wohnhäuser auf Seite 49 als sehr geeignet eingestuft.

Textausschnitt 101

- Veronika: aber schaut mal die Fotos an auf der Seite. Das bietet sich ja super an: Das ist ein Bild von einer Wohnsiedlung, Bauernhaus auf dem Land, Hochhaus in einem Neubaugebiet und Blick vom Münster, die Altstadt. Das bietet sich ja ganz wunderbar an, interkulturell zu arbeiten. Ich weiß

nicht, ob es solche Häuser in Mexiko gibt. So eine Wohnsiedlung, gibt es so was? Oder gibt es, ich weiß nicht, diese zwei- und drei- und vier(?) Häuser in Mexiko? (GA3-C:29-33)

Wie Textausschnitt 97 zeigt, beschreibt sie auch das Foto der Küche auf Seite 50 als interessant und für den Vergleich geeignet.

Veronika analysiert noch zwei Fotos auf Seite 75 des Arbeitsbuchs, die in Verbindung mit dem Thema ‚Wohnen‘ gebracht werden können, und bestätigt dabei nochmals ihre positive Einschätzung der Fotos für die Verwendung im interkulturellen Unterricht.

Textausschnitt 102

Veronika: Für's interkulturelle Üben eignen sich vor allem die Bilder, also die Fotos, so als Ausgangssituation.

(Gemurmel)

Veronika: Das ist, sind zwei ganz interessante Fotos. Ich habe jetzt eines, das ist ein Ausländer, der sitzt da ganz traurig und verlassen in seinem kahlen Zimmer mit den Koffern, und da rechts ein älteres Ehepaar in so einer grauenhaften Siedlung. (GA3-C:268-272)

Die Abbildung eines Gemäldes von Vincent van Gogh auf Seite 52 wird nicht analysiert, ebenso wenig wie ein weiteres Foto zu Häuserformen auf Seite 53.

Das Foto des Berner Münsters auf Seite 48 wird nicht explizit erwähnt, findet aber implizit Eingang in die Analyse, wenn María den Text auf Seite 48 analysiert und nach der Bedeutung des Turmes fragt. Das Foto auf Seite 49 mit der Aussicht auf die Altstadt bleibt unerwähnt.

Textausschnitt 103

María: Die Fragen, wo wohnt Peter, hat mit dem Text eher zu tun, als mit wo sie wohnen, was bedeutet der Turm. (GA3-C:21-22)

Mit Blick auf die Zeichnungen nimmt wiederum Veronika die Grundrisszeichnung einer Turmwohnung zum Ausgangspunkt ihrer Analyse und Überlegung, wie man damit verfahren könnte. María und Xochil nehmen diesen Einwurf auf und überlegen ebenfalls das weitere Verfahren.

Textausschnitt 104

Veronika: Im Wohnraum, eine Zeichnung.

María: Wer wohnt? Wie sieht die Traumwohnung? Ist das ihr Wunsch?

Xochil: Wo steht das Haus?

Veronika: Wo ist was zum Beispiel angelegt? Was ist der zentrale Raum einer Wohnung? (GA3-C:280-283)

Die Zeichnungen auf den Seiten 50 bis 52 werden nicht im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit analysiert, sondern unter dem Gesichtspunkt des bereits Bekannten aus *Deutsch Aktiv* und der Überlegung, dass sie somit nichts Neues darstellen.

Textausschnitt 105

Veronika: Aber allein, wenn du dir die optische Aufbereitung anschaust. Das könnte aus *Deutsch Aktiv* sein, (ja) da haben sie auch nicht viel verändert, es sind die gleichen Grammatikprobleme.

María: Und auch die Zeichnungen

Xochil: ie Karikaturen sind von diesem Theo (?).

Veronika: Ja, immer von dem Gleichen. Irgendwie schon die Aufbereitung ist wie *Deutsch Aktiv*, nur jetzt mit DACH. (GA3-C:314-319)

Zusammenfassung

Die Lektion wird unter den Gesichtspunkten des Lernerbezugs, der Inhalte und Aufgaben zum interkulturellen Lernen sowie des Bildmaterials analysiert. Die Punkte Authentizität und Textsorten werden nicht untersucht. Die Analyse wird nicht systematisch durchgeführt, sondern einzelne Analysepunkte werden an verschiedenen Stellen des Gesprächs angeführt. Insgesamt wird anhand der Analyse festgestellt, dass sich die Lektion zum interkulturellen Lernen eignet, auch wenn Inhalte erweitert werden müssten, um einen wirklichen Lernerbezug herzustellen. Bemängelt wird das Fehlen von Aufgaben zum interkulturellen Lernen und fehlende Kontrastierungen, so dass die entsprechenden Aufgaben von den Lehrenden entwickelt werden müssen. Das vorhandene Bildmaterial wird stichpunktartig analysiert, wobei die Bildinhalte positiv angemerkt werden, auf die für interkulturelles Lernen wichtige Vielfalt des Bildmaterials und die mexikanische Bildrezeption wird nicht eingegangen.

9.3.3. Diskussion über Adaptionmöglichkeiten

Wie schon oben angedeutet, treten in der Unterrichtspraxis die Adaptionsweisen nicht trennscharf nebeneinander auf, sondern in Misch- und Teilformen, manchmal sogar nur angedeutet. In der Gruppenarbeit werden die Adaptionsverfahren nicht explizit genannt. Vielmehr wird oft nur der Hinweis gegeben, dass man adaptieren muss, die Adaption wird aber nicht durchgeführt. In einigen Fällen wird innerhalb der Gruppe eine Adaption vorgeführt, wobei nicht nachvollziehbar ist, ob die jeweiligen Diskussionen über ein Thema als mögliche Adaptionen bewusst sind. Um jedoch einen Überblick über die Vorstellungen und Arbeitsweisen in den Gruppen zu bekommen, wird versucht, diese herauszufiltern und unter die beschriebenen Adaptionmöglichkeiten einzuordnen. Dies führt manchmal zu Überschneidungen. Die Verfahren werden aber immer nur einmal zugeordnet und zwar zu der mir näher scheinenden Adaptionmöglichkeit. Die Einordnung erfolgt entsprechend meinem Methodenwissen, meiner Unterrichtserfahrung und meiner Interpretation. Sie könnte von jemand mit anderen Wissensbeständen eventuell anders erfolgen.

Verändern des konventionellen Materials selbst

Dieses Verfahren wird in einigen Gesprächsteilen angedeutet. Es finden immer wieder inhaltliche Diskussionen statt, die zu einer Adaption als *Veränderung des Materials* führen könnten. Die Gruppe erarbeitet allerdings keine Arbeitsvorlagen für die im Sinne der Diskussion notwendigen Veränderungen. Ein Beispiel dafür wird im Folgenden dargestellt.

Ausgehend von den Fotos der Lektion (siehe Textausschnitt 101) entsteht eine Diskussion, die über den Gegenstand der Fotos, die Wohnhäuser, hinausgeht. Es wird kulturelles und landeskundliches Wissen gesammelt, indem unterschiedliche Wohnmöglichkeiten und Wohnhäuser in Mexiko und Deutschland bzw. Österreich aufgezählt und verglichen werden.

Textausschnitt 106

- Veronika: Nicht so. Oder Bauernhäuser, gibt es auch nicht.
 ?: Mhm.
 Xochil: Aber eine Wohnsiedlung gibt es schon.
 Veronika: Aber nicht so.
 Graciela: Aber nicht
 Xochil: ja, aber zum Beispiel so ein Haus, wo mehrere Familien wohnen,
 Veronika: so Genossenschaftswohnungen.
 Xochil: Ja, genau.
 Veronika: Das wäre für mich eine Genossenschaftswohnung, die maximal 3 oder 4 Stockwerke haben.
 Xochil: 3, und dann haben sie einen gemeinsamen Hof und
 Veronika: hier gibt es ja diese Wohnsiedlungen, wo ich wohne,
 Graciela: aber es gibt auch solche mit, Entschuldigung Xochil ((Stimmengewirr))
 María: aber ich denke, solche hier sind nur 1 Stock, also Erdgeschoss und 1.Stock und ein Haus hinten und ein Haus vorne.
 ?: Wie ?
 María: Ja, also die heißen Duplex, das sind eigentlich Häuser.
 Veronika: Zweifamilienhäuser
 María: genau.
 Veronika: Aber so Bauernhäuser gibt es sicher nicht.
 María: Solche, so wie das hier, nein.
 Graciela: Aber wie oft sieht man das dann in diesem Land zum Beispiel, also so richtig zum Vergleichen. Ich kenne die nicht in Mexiko. (GA3-C:35-56)

Des Weiteren wird anhand der Fotos der Wohnhäuser diskutiert, welche soziale Bedeutung die Häuser haben, wenn Veronika nach der Konnotation fragt und María ärmere Bevölkerungsschichten als Hausbesitzer ausschließt.

Textausschnitt 107

- Veronika: aber was für eine Konnotation steckt da dabei? Sind das reiche Familien, die da wohnen, oder sind das eher ärmere Schichten?
 María: Also früher war das für eine niedere ((Einschub Veronika: Schicht)) Schicht, ja genau.
 Veronika: Und heute? Was für Leute wohnen darin?
 María: Also, arme Leute auf keinen Fall, arme Leute haben kein Haus.
 Veronika: Zum Beispiel bei uns das ist
 María: kein richtiges Haus. (GA3-C:65-71)

Im weiteren Verlauf erörtert Veronika die unterschiedlichen Vorstellungen von Wohnen in Mexiko und Deutschland und den Zusammenhang zwischen Wohlstand, Wohnform und Größe der Wohnung in Deutschland.

Textausschnitt 108

- Veronika: Oder überhaupt das Wohnen, dass man in einer Wohnung wohnt und nicht in einem Haus, so wie hier. Hier hat man eher ein Haus oder öfters ein Haus als in Deutschland, oder? (Pause) Wer bei uns ein Haus hat, hat viel Geld.
 ?: Ja, (Gemurmel)
 Veronika: Mehr Geld, ein Haus, die haben mehr Geld als die anderen. Es ist normal, eine Eigentumswohnung zu haben. Die Armen haben nur eine Mietwohnung, die bisschen Reicherer eine Eigentumswohnung und die ganz Reichen haben ein Haus. Aber hier haben auch arme Leute ab

und zu ein Haus, es ist halt klein. Aber unter Haus stellt man sich was anderes vor bei uns als hier, glaub ich. (GA3-C:72-80)

Interessanterweise möchte Xochil den Vergleich offensichtlich nicht mit Deutschland oder Österreich sehen, sondern mit Europa, worauf Veronika allerdings nicht eingeht, sondern ihren Gedanken über Größe und Kosten eines Hauses (Textausschnitt 108) noch weiter ausführt.

Textausschnitt 109

Xochil: Ja, schon, das ist eine ganz andere Vorstellung, vor allem von der Größe her. Also du meinst Haus in Europa bedeutet, es ist ein Bau, was unabhängig ist von anderen Häusern, und die Dimension, also die Größe, ein Haus ist natürlich schon so |(?)

Veronika: |100 qm, ne?

Xochil: Mhm

Veronika: Und mindestens ein Stock mit einem kleinen Garten und teuer. (GA3-C:81-86)

Ganz ähnlich verläuft ein Gesprächsteil, der durch das Foto einer Küche auf Seite 50 angeregt wird (vgl. Textausschnitt 97). In dessen Verlauf wird mehr als sieben Minuten über die Bedeutung der Küche in einer Wohneinheit in Mexiko und im deutschsprachigen Raum, über Kücheneinrichtung, Küchengeräte und über die Funktion eines Dampfdrucktopfes diskutiert.

Wechsel der Arbeits- und Sozialformen

Veronika gibt ein Beispiel einer erfolgten Adaption zum Thema ‚Wohnen‘, die sie bei einem Unterrichtsbesuch beobachtet hat. Die Arbeitsform wird durch die Erarbeitung eines Assoziogramms verändert, ebenso wie das Material an sich einer Veränderung unterzogen wird, indem die beschriebene Übungsform vor die Bearbeitung der Lektion gestellt wird.

Textausschnitt 110

Veronika: Das ist doch sehr schichtenspezifisch, wie jemand wohnt, oder gesellschaftsspezifisch, welcher Gruppe man zugehört. Aber ausgehen kann man ja im Prinzip, wo habe ich das jetzt gesehen, ach, das war doch bei der Beate, in dieser, in ihrer Unterrichtseinheit. Die hat eine über Wohnen gemacht, das war ganz interessant. Da hat sie "Wohnen" an die Tafel geschrieben und die Assoziationen der Studenten festgehalten und dann versucht, zu unterteilen in Deutschland und Mexiko. Also Mexiko wissen ja alle, wie ist wohnen in Mexiko. Und was glaubt ihr, wie ist Wohnen in Deutschland. Ja, bei ihrer Lehrprobe. Und das fand ich ganz interessant. Es wurden gleich, das war in der dritten Stunde, die Unterschiede festgehalten: (mhm) Wohnen in Mexiko ist meistens ein Haus, meistens viele Leute gemeinsam. Und die meisten Studenten haben eigentlich schon gesagt: Also, ich glaub, in Deutschland wohnen weniger Personen zusammen. Also, man kann da schon, als Assoziogramm hat sie das angefangen, bereits geteilt in Mexiko und Deutschland (mhm), der Vergleich, so wie dieser Prototyp, das war, glaub ich, ein Punkt: Was stellt man sich unter einem Wohnungsprototyp vor? (mhm) Wie sieht ein Wohnung hier aus und in Deutschland? Wenn ich an Wohnung in Deutschland denke, denke ich eher an IKEA, (mhm) hier denke ich eher an so ganz (?) Sachen, so Kreuz und heilige Sachen und Heiligenbilder und Blumen und (?), ne, was wir vielleicht ein bisschen kitschig sehen würden. Also, man kann ein Assoziogramm gleich interkulturell anlegen. Das könnte man z.B. hier machen, ne, (mhm) vor der Lektion: Wie ist in Mexiko, wie ist es Deutschland? Oder wie, glaubt ihr, wie es ist in Deutschland? (GA3-C:96-113)

Ersetzen und Ergänzen

Dieses Verfahren wird schon früher von Xochil angesprochen (vgl. Textausschnitt 99). Jedoch wird nicht weiter erörtert, wie das ergänzte Material zu didaktisieren sei, um es an die Anforderungen der jeweiligen Unterrichtsstunde anzupassen.

Ebenso verfährt María, wenn sie im Zusammenhang mit Jugendlichen, die das Elternhaus verlassen (vgl. Textausschnitt 96), die Suche nach anderen Texten und Bildern anspricht.

Textausschnitt 111

María: Das wäre wirklich ein Thema, ein landeskundliches Thema. Das sehe ich nirgends hier in der Lektion, das könnte man sehr gut ergänzen. Aber da müsste man viel andere Sachen, also andere Texte suchen, andere Bilder. (GA3-C:91-93)

Zusammenfassung

Die Lektion wird analysiert und es wird die Notwendigkeit der Adaption erkannt. Allerdings führt diese Erkenntnis nicht zu Vorschlägen für Adaptionen. Ausnahmen stellen Textausschnitt 110 dar, in dem Veronika eine Adaption durch den *Wechsel der Arbeits- und Sozialformen* beschreibt, sowie Textausschnitt 99 und Textausschnitt 111, in denen *Ersetzen und Ergänzen* thematisiert, wenn auch nicht didaktisiert wird. Die inhaltlichen Diskussionen hätten zu Vorschlägen für eine Veränderung des Materials führen können. Adaptionen finden aber nicht wirklich statt. Mögliche Erklärungen könnten sein, dass die Gespräche mit so viel Interesse an den landeskundlichen Themen geführt wurden, dass für die intendierte Lösung der Aufgabe keine Zeit blieb oder die Adoptionsbereitschaft und infolgedessen die Motivation nicht sehr groß war, sich mit der Aufgabe intensiv auseinanderzusetzen. Vielleicht wurde auch die Aufgabe aufgrund einer wenig ausgeprägten Adoptionsfähigkeit als zu schwierig empfunden.

Deutlich wird hier für die LehrerInnenfortbildung, was Breen (1987) auch für ‚*task-based language learning*‘ ausführt, dass es einen Unterschied gibt zwischen *task-as-workplan* und *task-in-process*. Die LehrerInnen der Gruppe C legten bei der Bearbeitung der Aufgabe einen anderen Schwerpunkt als den von der Leiterin angestrebten.

9.3.4. Vorbereitung der Folie für die Präsentation

Die Folie für die Präsentation wird offensichtlich während der Diskussion von María erstellt und jeweils einmal von ihr und von Veronika zum Thema gemacht. Hier weisen die Lehrerinnen noch einmal daraufhin, dass interkulturelle Übungen zusätzlich in die Lektion eingebaut werden müssen. Bei der Erarbeitung der Folie wird den LehrerInnen offensichtlich bewusst, dass die Intention der Aufgabe anders war, als die Hauptpunkte ihrer Diskussion

darstellten, und so präsentierten sie den Teil der Diskussion, der ihres Erachtens mehr mit der Aufgabenstellung zu tun hatte. Infolgedessen zeigt die Folie nur die Teile der Diskussion, in denen es um die Analyse der Lektion ging und nicht die tatsächliche Diskussion um landeskundliche Themen, die mit großem Interesse geführt wurde. Die interkulturell und landeskundlich interessanten Punkte der Diskussion werden beim Vorbereiten der Folie nicht berücksichtigt, sondern es wird vielmehr die Kurzform einer Lehrwerkskritik erarbeitet.

Textausschnitt 112

- María: Ich habe geschrieben: Lektion 8, Thema Wohnen. Das Thema ist geeignet, um interkulturell zu arbeiten, aber das Buch gibt die Möglichkeit nicht vor. Also, die Möglichkeit wird einfach nicht vom Buch angeboten.
- Xochil: Man muss das extra,
- María: |ja man muss
- Xochil: |verschiedene Übungen einbauen (GA3-C:234-239)

Und weiter:

Textausschnitt 113

- Veronika: Also, jetzt könnten wir dazu schreiben, was geeignet ist. Die Fotos sind sehr gut geeignet, oder, wenn wir schon typische Situationen darstellen.
- Graciela: (...?)
- María: Fotos, was noch?
- Veronika: Ein Assoziogramm.
- María: Das muss man aber selbst machen. (GA3-C:332-337)

Moment mal!	
Lektion 8	2. Semester
- Fotos als Ausgangspunkt	
- Geeignet, um interkulturell zu arbeiten	
- Landeskundliche Information aus der DACH-Perspektive	
- Zusatzmaterial notwendig	
- Interkulturelle Aufgaben fehlen (Assoziogramm)	

Abbildung 26: Folie der Gruppe C (Übertrag aus Original)

9.4. Zusammenschau der drei weiteren **Gruppen B, D und E**

In der Zusammenschau der Gruppen sollen weitere vorgefundene Vorgehensweisen bei Analyse und Adaptionen, die sich von Gruppe C unterscheiden, vorgestellt werden (vgl. Kapitel 4.4.4.).

9.4.1. Vorstellung der **Gruppen B, D und E**

Die **Gruppe B** besteht aus einer Muttersprachlerin, Sabine, und fünf mexikanischen LehrerInnen, Marisol, Elisa, Dolores, Carlos und Martín. Bearbeitet wird aus *Themen neu 1*

die Lektion 3 mit dem Thema „Essen und Trinken“. Das Sprachniveau der mexikanischen Lehrerinnen ist relativ gut, die beiden Lehrer zeigen eine deutlich geringere Sprachkompetenz und geben im Fragebogen weniger Lehrerfahrung an.

Die **Gruppe D** setzt sich aus vier muttersprachlichen LehrerInnen, Jutta, Katja, Vera, Peter, und zwei mexikanischen LehrerInnen, Franca und Diego, zusammen. Franca, obwohl laut Selbsteinschätzung bilingual, ist im Deutschen unsicher und Diego hat eine geringe Sprachkompetenz, so dass ein deutlicher Unterschied in der Ausdrucksfähigkeit innerhalb der Gruppe herrschte. Sehr viel Lehrerfahrung gaben Peter, Vera und Franca an. Gearbeitet wurde hier mit *Sprachbrücke 1*, Lektion 9, zum Thema „Eine Einladung zu einer privaten Feier“.

Die **Gruppe E** wird aus einer deutschen Lehrerin, Annette, und drei mexikanischen Lehrern, Pablo, Tomás und Conrad gebildet. In der Gruppe bestehen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Sprachkompetenz: auf der einen Seite Annette als muttersprachliche Sprecherin und Conrad, laut Selbsteinschätzung bilingualer Sprecher, auf der anderen Seite Pablo und Tomás als Sprecher mit deutlich weniger sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Pablo hat mit 12 Jahren die längste Lehrerfahrung der vier Gruppenmitglieder. Für die Bearbeitung der Aufgabe wählten sie Lektion 8 mit dem Thema „Mobil zum Ziel“ aus *Stufen International 1*.

In jeder Gruppe dominieren zwei bis drei LehrerInnen das Gespräch. Eine Analyse dieses Sachverhalts findet sich in Kapitel 11.

9.4.2. Vorgehensweisen bei der Analyse der Lektionen

In **Gruppe B** wird die Lektion **nicht** analysiert, mit Ausnahme eines Bezuges zu den Bildern der Mahlzeiten auf Seite 34 der Lektion 3, „Essen und Trinken“ aus *Themen neu 1*.

Textausschnitt 114

Marisol: Ja, also auf dieser Seite kommt ein bisschen Wortschatz, und ich glaube, das ist ein Beispiel für das, was in Deutschland gegessen wird. (GA3-B:41-42)

Auch in **Gruppe E** wird mit Ausnahme einer Gesprächsstelle zu Beginn der Diskussion die Lektion 8, „Mobil zum Ziel“, aus *Stufen International 1* nicht analysiert.

Textausschnitt 115

Annette: Das ist ja Konvention oder das sind Konventionen mit diesen Verkehrszeichen anzufangen, ja, weil das ist ja an sich wirklich etwas, was relativ einprägsam sozusagen klarmacht, worüber man nicht nachdenkt, dass die Verkehrszeichen eben unterschiedlich sind. (GA3-E:1-3)

Gruppe D hingegen beschäftigt sich während dieser Arbeitsphase fast 12 Minuten mit der Mikroanalyse des Textes A1, „Eine Einladung und viele Fragen“, und den darauf folgenden Übungen auf Seite 120f der Lektion 3, „Essen und Trinken“, aus *Themen neu 1*. Als Analysepunkte werden dabei berücksichtigt: (a) *Inhalte und Aufgaben zum interkulturellen Lernen*, (b) *Textsorten*, (c) *Inhaltliche Authentizität der Texte*, (d) *Bildmaterial* und (e) *Grammatik*, zu denen im Folgenden einige Beispiele gegeben werden.

Vera beginnt mit einer kurzen inhaltlichen Zusammenfassung des Textes A1 und dem Hinweis auf die eigenkulturellen Verhaltensvorstellungen bei einer Einladung (a). Peter wendet daraufhin ein, dass der Text eigentlich für die Einführung des Grammatikkapitels der Lektion steht (e) und wird in dieser Feststellung von Vera bestätigt.

Textausschnitt 116

Vera: Ja, die Situation ist ja, dass diese Familie Klinger eine Einladung bekommt. Familie Klinger ist eine deutsche Familie, sie befindet sich im Ausland in Lilaland (lachen), ja, und nun bekommen sie also eine Einladung, und zwar sieht die Einladung folgendermaßen aus: „Am nächsten Samstag feiern wir den ersten Geburtstag unserer jüngsten Tochter. Unser kleines Fest beginnt um 18 Uhr. Meine Adresse kennen Sie ja.“ Eine Einladung.

(Gemurmel)

Vera: Jetzt kommen die natürlich mit ihren deutschen Ideen, wie sie sich verhalten sollen.

Peter: Das Ganze ist noch verquickt mit einem Grammatikkapitel.

Vera: Por supuesto, Modalverben.

Peter: Und eigentlich geht es darum.

Vera: Ja, das stimmt, das stimmt. Es ist so angelegt, dass man auf jeden Fall die Modalverben dürfen, nicht dürfen und sollen hernehmen kann. (GA3-D:6-17)

Als Katja diese Texte analysiert und inhaltlich als eine zu extreme Darstellung der Verhaltensregeln kritisiert, verteidigt Vera die Inhalte, da das transportierte kulturelle Wissen (a) wichtig sei.

Textausschnitt 117

- Katja: |Aber ich find das ein bisschen, ich habe mir das durchgelesen, ich find das ein bisschen überspitzt, also dass es wirklich als Verhaltensregeln dargestellt wird, als wäre es jetzt, also zum Beispiel ohne Erlaubnis keine Kinder mitbringen darf, aber ich will doch nur
- Vera: mhm, ((zögernd)) das kommt dann dabei raus, zum Beispiel als Ergebnis, dass es, ich würde schon mal, es gibt Muss-Regeln und es gibt Kann-Regeln, und da muss man durchaus auch sensibel dafür sein, ja, wer lädt ein, soziale Schicht ist sehr wichtig, bei manchem ist mit den Kindern, ja wie ist das denn? Um 18 Uhr die Einladung. Kannst du da einfach Kinder mitbringen? (GA3-D:37-43)

Die weitere Analyse erfolgt anhand eines von Peter geleiteten Dialogs mit Vera. Indem detailliert besprochen wird, wie Vera den Text einsetzt, wird zum Beispiel die Funktion des Titelblattes mit seinen Abbildungen als Vorentlastung für die Lektion und als Vergleichsmöglichkeit (a) und (d) deutlich.

Textausschnitt 118

- Peter: ((zu Vera)) Wie hast du das denn gemacht im Unterricht? Mich interessiert das mal, wie hast du das gemacht. Also, du kommst hin und sagst "Guten Tag", Einladung oder hier zuerst dieses Titelblatt, (...?)
- Vera: Das ist ja die ganze Lektion, nicht?
- Peter: Ja eben, aber dein Einstieg.
- Vera: Ja, ja, das benutze ich meistens, das Titelblatt, um auf die Themen der Lektion zu kommen, und ein bisschen Vokabelvorentlastung.
- Peter: Und dann?
- Vera: Und dann, wichtig ist, immer dann die Frage: Wie ist denn das hier in Mexiko? (GA3-D:68-76)

Im weiteren Verlauf analysiert Peter die *inhaltliche Authentizität* (c) und die *Textsorte* (b) der Einladung und des Hörtextes.

Textausschnitt 119

- Peter: Ja, das ist klar, wie steigst du ein. Ich mein, das muss doch manche Schwierigkeit geben. Heute geht es um Einladung.
- Vera: Ach so meinst du.
- Peter: Ich finde z.B., da kommt eine Einladung, am nächsten Samstag, das wird jetzt so dargestellt, als wär das ein Originaltext. Den muss man irgendwo mal lesen lassen.
- Vera: Also, als Einstieg mach ich den Hörtext.
- Peter: Aber ohne den Text vorher gelesen zu haben, weiß ja keiner, worauf sich der bezieht. Die lesen den Text ja dann gleichzeitig.
- Vera: (...?)
- Peter: Das ist ja kein Hörtext, das ist ja das, was wir aufgeschrieben haben, genau das, der Dialog, man kann sich ja nicht darüber unterhalten. (GA3-D:77-87)

Auch bei der Frage von Peter, ob solche Einladungen realistisch seien, steht die *inhaltliche Authentizität* (c) der Texte im Vordergrund.

Textausschnitt 120

- Vera: ((verunsichert)) ... für das Lehrwerk.
- Peter: Nun ist da aber ein Text abgedruckt.
- Vera: Du meinst die Einladung?
- Peter: Die Einladung, ja, das ist der ganze Aufhänger. (Pause) Kriegt man so was? Ich weiß nicht.
- Vera: Kriegt man so eine Einladung?
- Peter: Ich habe so was noch nie bekommen. (lachen) (GA3-D:88-93)

Zusammenfassung

Die Analyse in **Gruppe D**, die ausschließlich von zwei LehrerInnen, Vera und Peter, durchgeführt wird, wobei Peter die wesentlichen Fragen stellt, ist detailliert, aber nicht systematisch und erfolgt unter den für interkulturelles Lernen wichtigen Kriterien. Dabei wird deutlich, dass die Lektion für interkulturelles Lernen geeignet ist, jedoch Adaptionen nötig sind. Die **Gruppen B** und **E** schenken der Analyse ihrer jeweiligen Lektionen keinerlei Aufmerksamkeit. Da sich meiner Einschätzung nach alle gewählten Lektionen zur Analyse eignen würden, weist dies darauf hin, dass die unterschiedlichen Gesichtspunkte und Fragestellungen, nach denen eine Lehrwerksanalyse durchgeführt werden kann, nicht bekannt sind, ebensowenig wie die Bedeutung von Analyse für spätere Adaptionen. In nachfolgenden Fortbildungen muss diese Tatsache berücksichtigt werden und Analyse Kriterien und ihre Bedeutung sollten in die Fortbildung integriert werden.

9.4.3. Verfahrensweisen zur Adaption der Lektionen

In **Gruppe D** wird bis auf das von Jutta vorgeschlagene Rollenspiel keine Adaption erwähnt.

Textausschnitt 121

- Jutta: Also, da ist Aktion, da ist interkulturelles Lernen (?). Dass man dann einfach die, also dass eine Gruppe sich vorstellt, dass man gleichzeitig die Leute, dass man gleichzeitig Mexikaner sich gegenseitig sich einladen lässt, und Deutsche müssen sich einladen.
- Peter: Also als weiterführende Übung.
- Jutta: Ja, als weiterführende Übung. Wir haben ja schon Deutsche (?). Es gibt zwei, es gibt in der Klasse unter den Studenten zwei Gruppen, die einen sind die Deutschen, die sich gegenseitig einladen bzw. ein Deutscher mit einem Mexikaner, und die anderen sind die Mexikaner, die sich gegenseitig einladen, weil das anders abläuft eine Einladung, in Mexiko. (GA3-D:60-67)

Als Vera einmal die Frage nach möglichen Umgestaltungen stellt, wird nicht darauf eingegangen bzw. sie werden abgewiesen. Auch im weiteren Verlauf kamen aus der Gruppe keine Vorschläge mehr zu Adaptionen.

Textausschnitt 122

- Vera: Ja, wie kann man es verbessern? Das wäre doch jetzt interessant.
- Peter: Ne, ne, ich mein
- Vera: oder was heißt verbessern, aber was könnte man noch hinzufügen?
- Peter: Ich merke, wenn ich es mir recht überlege, mit dem Buch schon einige Jahre arbeite (...?) und noch was: Es ist doch ein bisschen karikaturhaft, aber hier kommen wirklich ganz viele Kulturen: (GA3-D:170-174)

Eine Adaptionmöglichkeit, die in **Gruppe B** erarbeitet wird, könnte man als einbettend bezeichnen. Es werden um die Lektion, das heißt vor und nach der Arbeit mit der Lektion, Aufgaben entwickelt und Zusatzmaterialien ergänzt. Die Lektion an sich bleibt in ihrer Geschlossenheit unangetastet.

Textausschnitt 123

- Elisa: Ich würde es ganz anders machen, erst mal ein Assoziogramm, wir gehen von der Idee, von das die Studenten schon kennen, also: Was essen sie? Wo essen sie? Wann? Mit der Familie, am Wochenende etc.. Also alles, was mit dem Essen
- Sabine: was machen wir dann?
- Elisa: Danach in Nummer 2, würde ich sagen, Zusatzmaterial zeigen und in Nummer 3 kontrastiv arbeiten.
- Sabine: Und dann?
- Dolores: In Nummer 3 kontrastiv arbeiten (...?)
- Elisa: und dann, und dann in Nummer 4 wir können vielleicht mit der Lektion anfangen. Vielleicht im Film haben sie oder in Fotos oder sonst irgendwo haben sie ja auch etwas von (?) schon gesehen und sie kennen die Namen immer noch nicht. Die kennen das Ganze nur auf Spanisch und hier können wir ja anfangen, ein bisschen Wortschatz zu machen. (GA3-B:321-332)

Die Aufgaben, die vorgeschlagen werden, unterscheiden sich allerdings nicht von den Adaptionsmöglichkeiten, die auch innerhalb der Lektion gegeben wären. Es werden zum einen Assoziogramme genannt und von Dolores erweiternde W-Fragen.

Textausschnitt 124

- Dolores: Kontrastiv arbeiten, zweitens (...?) mexikanisch
- Marisol: (...?)
- Sabine: Wie machst du das? Wie arbeitest du damit? Machst du ein Assoziogramm an der Tafel und stellst die gegenüber oder wie machst du?
- Dolores: Ja, vielleicht zuerst ein Assoziogramm. Ja, was isst man in Mexiko?
- Sabine: |(...?)
- Dolores: |Die Hauptmahlzeiten. Welches sind die Hauptmahlzeiten in Mexiko? (GA3-B:63-69)

Und:

Textausschnitt 125

- Dolores: |die Hauptmahlzeiten, wo und wann, wie oft isst man, das wären also W-Fragen.
- Sabine: |(...?)
- Elisa: Und gehört das zur
- ((Stimmengewirr))
- Dolores: Nein, das sind diese W-Fragen: was, wo, wie und wann? (GA3-B:114-118)

Zum anderen werden auch in dieser Gruppe Zusatzmaterialien wie Filme, Videos und Fotos vorgeschlagen, auf die jedoch inhaltlich oder in didaktischer Hinsicht ebenfalls nicht näher eingegangen wird.

Textausschnitt 126

- Sabine: |okay, deshalb die Frage, wenn wir so arbeiten: Woher wissen sie, was die |Deutschen essen?
- Marisol: |Ja, ich würde hier zum Beispiel einen Film zeigen oder so was. In allen (?) gibt es einen Film, wo die Leute essen und so, oder, und da braucht man also Extramaterial, weil
- ((Stimmengewirr))
- Dolores: Wir sagen also 2. Punkt: Zusatzmaterial
- Marisol: Ja, Zusatzmaterial Fotos, Videos etc. (zustimmendes Stimmengewirr). Ja, also sonst, woher müssen sie das wissen?
- Sabine: Ja, nein, das heißt, Informationen geben. (GA3-B:259-266)

Sabine schlägt zu Beginn der Diskussion eine Veränderung des konventionellen Materials in Hinsicht auf interkulturelles Lernen vor, wenn sie das Thema der Konventionen beim Essen durch ein Quiz integrieren möchte. Damit stellt dieser Adaptionsvorschlag einen der wenigen

dar, der innerhalb der Lektion durchgeführt würde. Sie kann sich jedoch mit dieser Vorgehensweise nicht durchsetzen, bringt am Ende der Diskussion aber einen weiteren Vorschlag in dieser Richtung ein.

Textausschnitt 127

- Sabine: Ich glaube, es ist ein wichtiges Thema, das man integrieren kann. Die Essensmanieren, ja, [die Essensmanieren wie ein Quiz machen
 Marisol: |ja die Essensmanieren
 Dolores: |ja (?)
 Sabine: Zum Beispiel während des Essens die Hand unter den Tisch: Ist das höflich oder unhöflich. Die Ellbogen auf den Tisch: Ist das höflich in Deutschland (...?). So können wir uns ein paar Beispiele ausdenken, wenn man hier (...) (GA3-B:34-40)

Und:

Textausschnitt 128

- Marisol: Hier kommen hier Bilder, das heißt 4 Mahlzeiten, und wie viele Mahlzeiten haben wir hier etc.. Das kannst du ständig kontrastiv machen und, wie Sabine sagt, am Ende der Lektion kommt eine sehr gute Gelegenheit, wieder das Thema so kontrastiv zu behandeln, wenn man das machen will.
 Sabine: Ja, hier die Geselligkeit, ja, man kann hier auch herausarbeiten, was machen die Deutschen, wo gehen sie hin, wo treffen sie sich mit Freunden. Das ist das Beispiel, was sie gemacht hat, mit den Bars zum Beispiel, was machen die Mexikaner (GA3-B:345-351)

In **Gruppe E** wird keine Adaption durchgeführt, sondern die Themen der Lektion werden als Anlass genommen, über öffentliche Verkehrsmittel in Mexiko und Deutschland sowie über Automarken und deren Symbolkraft zu sprechen. Lediglich zu Beginn des Gesprächs beschäftigt Annette sich mit einer Adaption, indem sie ein Assoziogramm zu „Auto“ vorschlägt. Zunächst wird der Vorschlag auch aufgenommen und Annette führt die Arbeitsform Assoziogramm weiter. Allerdings ist dies der Ausgangspunkt für das weitere Gespräch, in dem mit großem Interesse über landeskundliche Themen diskutiert wird, aber nicht mehr über Adaptionmöglichkeiten.

Textausschnitt 129

- Annette: Also, eben Vergleich und vielleicht nimmt man dann irgendwie eben ein Assoziogramm zum Thema Auto. Ich denk, dann kommt man relativ schnell darauf, dass es auch hier in Mexiko, was mit Status zu tun hat. Also, das Auto ist ja auch hier nicht nur irgendwie 20 Mark wert, sondern ist ja auch was mit Status (?)
 Tomás: Vielleicht Automarken, ich denke auch gewisse Automarken, (?)
 Annette: Wenn man Auto sagt
 Pablo: wenn man Auto sagt, ja |Automarken
 Conrad: |(?)ja, wenn man Mercedes, (?) zum Beispiel, ich hab mal gelesen, dass bei der Botschaft, da gibt es doch diesen Hans Rogenmeister (?), da kommt ein Oberbegriff und dann zerteilt es sich in vier, und da können die Marken kommen. Zum Beispiel steht da Mercedes beispielsweise als Oberbegriff Auto, Mercedes und dann teuer, Luxus, Statussymbol. VW, da kann man zum Beispiel, da wäre eine mögliche Antwort commun, nicht (?) billig, ehm, und so weiter, verbraucht wenig Benzin, weil das ist wichtig hier in Mexiko, dass ein Auto wenig Benzin verbraucht.
 Annette: Ja, das ist in Deutschland auch wichtig. (GA3E:5-19)

Zusammenfassung der Analyse- und Adoptionsverfahren der Gruppen B, C, D und E

In den vier analysierten Gruppen wird die Aufgabe sehr unterschiedlich bearbeitet. In den Gruppen, in denen analysiert wird, findet keine Adaption statt (**Gruppe C und D**), in der Gruppe, in der eine Adaption durchgeführt wird (**Gruppe B**), geht dieser keine Analyse voraus. Dies ist durch die einbettende Form dieser Adaption möglich. Die Lektion bleibt in ihrer Geschlossenheit erhalten. Nur in den **Gruppen D und C** werden von den LehrerInnen Analyse Kriterien angewandt, die zur Untersuchung von Materialien zum interkulturellen Lernen dienen. In den **Gruppen B und E** scheinen die Analyse Kriterien nicht bekannt.

In den Gruppen, die nicht analysieren, wird *Ersetzen und Ergänzen* durch Zusatzmaterial als Adoptionsform vermehrt vorgeschlagen. Die Didaktisierung des Zusatzmaterials wird jedoch nicht konkretisiert. Zusatzmaterial ist in Mexiko allerdings meist schwer zu bekommen und zeitaufwändig zu didaktisieren, birgt jedoch für Lehrende wie Lernende immer den Reiz des Neuen und wirkt somit motivierender als die Auseinandersetzung mit Altbekanntem unter neuen Gesichtspunkten. Die vielfältigen Möglichkeiten und Verfahren der Adaption von Lehrmaterial scheinen in keiner der vier Gruppen bekannt zu sein.

Die Vorlage der Lehrwerkslektion regt bei zwei Gruppen (**Gruppe C und E**) interessante inhaltliche Diskussionen über landeskundliche Themen an, wodurch entweder keine Zeit für Überlegungen zu entsprechenden Adaptionen bleibt oder aber in den Gruppen ist die Adoptionsbereitschaft und -fähigkeit nicht sehr ausgeprägt, so dass keine Adaptionen durchgeführt werden können. Bei einer Gruppe (**Gruppe D**) stimuliert die Lehrwerkslektion zu Detailanalysen einzelner Teile, durch die keine Zeit mehr bleibt für Adaptionen oder die Analyse findet mehr Interesse als Adaptionen.

In allen Gruppen ist der oben beschriebene Unterschied zwischen *task-as-workplan* und *task-in-process* festzustellen, der unterschiedliche und oft schwer feststellbare Gründe haben kann (vgl. Nunan 1989:20). Einer davon können fehlende Kenntnisse sein, die infolge der Analyseergebnisse nicht auszuschließen sind. Folglich müssen für weitere Fortbildungen, die Adaption von Lehrmaterial in ihren Ablauf integriert haben, zunächst die Bedeutung und Vorteile von Adaptionen herausgearbeitet werden und dann die Verfahrensweisen zusammen mit den LehrerInnen entwickelt werden. Auch für den sinnvollen Einsatz von Zusatzmaterialien ist dies unabkömmlich.

9.4.4. Vorbereitung der Folien für die Präsentation

In den **Gruppen B und D** wird wie auch in **Gruppe C** (siehe Abschnitt 9.3.4.) die Folie gemeinsam verfasst.

In **Gruppe B** wird diskutiert, in welcher Reihenfolge die zusätzlichen Aufgaben bei der Adaption durchgeführt und in welcher Form die jeweiligen Punkte aufgenommen werden sollen.

Textausschnitt 130

- Marisol: Ja, zuerst, Nummer 1.
 Juan: (?)
 Marisol: Nummer 1: Zusatzmaterialien zeigen
 Elisa: Nein, in Nummer 1 würden wir diese Assoziogramm machen.
 ((Stimmengewirr))
 Carlos: Nummer interessiert nur, wir sollen nicht es den Schülern sagen Essen und Trinken nur eine Hilfe bekommen.
 Marisol: Nur Zusatzmaterial ein Film, Zeitungen, Bilder
 ((Stimmengewirr))
 Elisa: Ich würde es ganz anders machen, erst mal ein Assoziogramm, wir gehen von der Idee, von das die Studenten schon kennen, also: Was essen sie? Wo essen sie? Wann? Mit der Familie, am Wochenende etc.. Also alles, was mit dem Essen
 Sabine: was machen wir dann?
 Elisa: Danach in Nummer 2, würde ich sagen, Zusatzmaterial zeigen und in Nummer 3 kontrastiv arbeiten.
 Sabine: Und dann?
 Dolores: In Nummer 3 kontrastiv arbeiten (...?)
 Elisa: und dann, und dann in Nummer 4 wir können vielleicht mit der Lektion anfangen. Vielleicht im Film haben sie oder in Fotos oder sonst irgendwo haben sie ja auch etwas von (?) schon gesehen (GA3B:312-330)

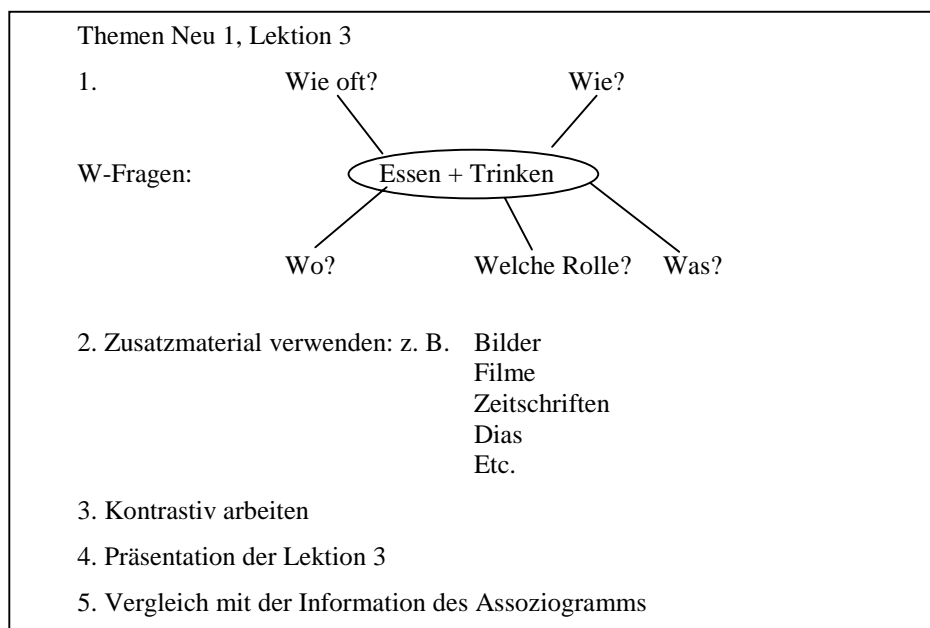


Abbildung 27: Folie der Gruppe B (Übertrag aus Original)

Auch in **Gruppe D** wird die Folie in der Gruppe abgestimmt, wenn kurz vor Ende des Gesprächs Jutta, die schon mit der Niederschrift begonnen hat, anmahnt, dass noch Beiträge für die Folie gebraucht werden. Peter und Jutta fassen kurz zusammen, womit sich die Gruppe beschäftigt hat, und diese Punkte werden auf der Folie festgehalten.

Textausschnitt 131

- Jutta: Wir brauchen jetzt noch was für die Folie.
 Peter: Ach so, (?) ein paar Stichworte wie
 Jutta: Ja, ich habe jetzt drauf geschrieben, womit wir uns beschäftigt haben, und arbeitet mit interkulturellem Ansatz
 Peter: |ja was genau,
 Jutta: |Was ist das Positive? Also Sprachbrücke ist Titel, Kapitel 9, Seite 19-32, Übung 3: Einladung zu einer privaten Feier, Modalverben. Arbeitet mit interkulturellem Ansatz.
 Peter: Was wir festgestellt haben, war: sehr grammatiklastig, (...?) Interkulturalität wird durch Grammatik (?), Diskrepanz interkultureller Ansatz, keine authentischen Texte.
 Jutta: Ja
 Peter: Aber Sensibilisierung ist da .
 Vera: Es wird angeboten.
 Jutta: Aber keine authentischen Texte. (GA3-D:216-228)

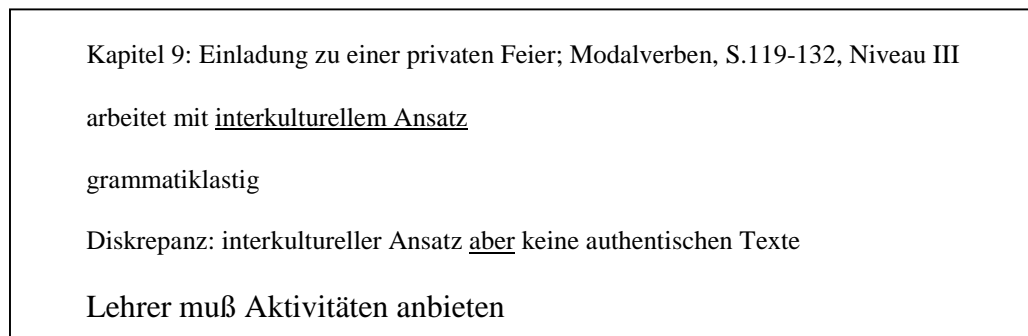


Abbildung 28: Folie der Gruppe D (Übertrag aus Original)

Die Art und Weise, wie die Folie von **Gruppe E** angefertigt wurde, unterscheidet sich stark von der Erstellung der anderen Folien. In der Diskussion der Gruppe wird die Folie mit keinem Wort erwähnt. Im Gegensatz zu den anderen Arbeitsgruppen wird der Inhalt in **Gruppe E** nicht mit den anderen Gruppenmitgliedern abgestimmt, was auch in Textausschnitt 132 deutlich wird, der am Ende der Diskussionszeit steht. Wahrscheinlich wurde die Folie von einem Gruppenmitglied in der Pause zwischen Gruppenarbeit und Präsentation verfasst.

Textausschnitt 132

- Annette: Wir hätten was auf das Acetato schreiben müssen. (GA3-E:160)

Thema: Mobil zum Ziel
1. Verkehrszeichen (Sensibilisierung für arbiträren Charakter v. ikon. Zeichen)
2. Einschränkung d Themas: das Auto
- Assoziogramm (gesellschaftl. Bedeutung)
- advanced organizer: Automarken
4.(sic!) Werbung, vergleichend: (v.a. deutsche Autos)
Abschluß: Filmausschnitte (Go, Trabi go; Manta, Manta,...)

Abbildung 29: Folie der Gruppe E (Übertrag aus Original)

Die Verfasserin hat in den Punkten 1 und 2 der Folie jeweils Stichworte aus der Diskussion aufgenommen und in eine Reihenfolge gebracht. Diese Anordnung könnte einen Unterrichtsablauf darstellen, obwohl dies so nicht Thema der Diskussion war. Die Punkte 1 und 2 wurden offensichtlich aus den in Textausschnitt 133 und Textausschnitt 134 wiedergegeben Gesprächsteilen extrahiert.

Textausschnitt 133

- Annette: Das ist ja Konvention oder das sind Konventionen, mit diesen Verkehrszeichen anzufangen, ja, weil das ist ja an sich wirklich etwas, was relativ einprägsam sozusagen klarmacht. Worüber man nicht nachdenkt, dass die Verkehrszeichen eben unterschiedlich sind.
- Conrad: Ja, mhm.
- Annette: Also, eben Vergleich und vielleicht nimmt man dann irgendwie eben ein Assoziogramm zum Thema Auto. Ich denk, dann kommt man relativ schnell darauf, dass es auch hier in Mexiko, was mit Status zu tun hat. Also, das Auto ist ja auch hier nicht nur irgendwie 20 Mark wert, sondern ist ja auch was mit Status (?) (GA3E:1-8)

Die in Punkt 2 vorgenommene Einschränkung auf das Auto wurde nicht diskutiert; vielmehr fand das Thema ‚Straßenbahn‘ eingehende Behandlung.

Textausschnitt 134

- Tomás: ((sieht Bild an)) Straßenbahn
- Conrad: In Zacatecas, (lacht) funktioniert nicht.
- Annette: Ich mein, das hat auch viel sozusagen gesellschaftliche Bedeutung. Pesero, wer Pesero fährt.
- Tomás: Viele Schüler fragen sich, wieso in Deutschland gibt es Straßenbahn.
- Annette: Wieso gibt es Straßenbahnen?
- Tomás: Ja, wegen Straßenbahn ist ein Symbol für atraso o algo asi ((Rückständigkeit)),
- Annette: aha
- Tomás: es obsoleto, no, es ist doch so langsam.
- Annette: Stimmt, und hier gibt es ja auch (...?)
- Tomás: |und die Wissenschaft ((?))
- Conrad: |hier wurde sie abgeschafft, weil, sie wurde abgeschafft, als die Züge, also es war eine ausländische Gesellschaft von Straßenbahn, es waren Engländer.
- Tomás: Engländer?
- Conrad: Ja, ich glaub, und dann die waren ja abhängig von der Energie. Die Engländer hatten auch die elektrische Energie, Strom. Sie waren die Besitzer und 1902 oder 10, 1910 wurde die Energie, also was mit Strom zu tun hatte, wurde verstaatlicht (GA3-E:26-41)

Punkt 4 ‚vergleichende Werbung‘ wird als Thema nicht in dem Gespräch behandelt, ebenso wenig wie der letzte Punkt, bei dem für den Abschluss deutsche Filme vorgeschlagen werden. Er wurde offensichtlich von der Verfasserin, die die Folie schrieb, als nachträglicher Adaptionsvorschlag hinzugefügt.

Zusammenfassung

Die von den Gruppen angefertigten Folien für die Präsentation mit den jeweiligen Ergebnissen und Adaptionsvorschlägen zu den Lektionen können in zwei Gruppen unterteilt werden: auf der einen Seite **Gruppe C** und **Gruppe D**, die einige Punkte zu einer kurz gefassten Lehrwerkskritik in Bezug auf Grammatik, Authentizität und Übungsvielfalt zusammenfassen; auf der anderen Seite die **Gruppen B** und **E**, die jeweils einen stark verkürzten möglichen Unterrichtsablauf zeigen.

Mit Ausnahme der Folie der **Gruppe E** spiegeln die Folien die Tendenz in den einzelnen Gesprächen wider. Die **Gruppen C** und **D** widmen sich vor allem der Analyse, was auch auf der Folie dargestellt wird. **Gruppe B** zeigt die Erweiterung zur gewählten Lektion, **Gruppe E** einen möglichen Unterrichtsablauf, der aber im Gespräch nie thematisiert wurde. Wahrscheinlich will die Gruppe bzw. ein Gruppenmitglied so der Aufgabenstellung doch noch gerecht werden.

9.5. Präsentation der Folien

Ein Mitschnitt der Präsentationen liegt nur von den **Gruppen A** und **D** vor, für die **Gruppen B**, **C** und **E** kann ich nur auf meine Beobachtungsnotizen zurückgreifen, da bei der Präsentation der **Gruppen B** und **C** nicht aufgenommen wurde und der Mitschnitt der **Gruppe E** nicht verständlich ist. Bei **Gruppe A** ist der Mitschnitt der Gruppenarbeit unverständlich und fällt somit aus der Analyse.

In **Gruppe D** übernimmt Jutta, die auch die Folie schrieb, zu Beginn die Präsentation und erläutert die auf der Folie festgehaltenen Punkte.

Textausschnitt 135

Jutta. Als zentrales Thema von diesem Kapitel steht die Einladung zu einer privaten Feier im Mittelpunkt, so als inhaltliches Thema. Als Grammatikthema geht es vor allem um Modalverben. Kennen die anderen das, kennen die anderen Sprachbrücke?

((allgemeine Zustimmung))

Jutta: Wir sind dann zu unserer Konkluse gekommen, dass Sprachbrücke eben mit einem interkulturellen Ansatz arbeitet, das ist positiv, aber dass es sehr grammatiklastig ist, sprich, die Grammatik steht im Vordergrund und es gibt eine Diskrepanz zwischen dem interkulturellen Ansatz und den verwendeten Texten, weil die nämlich nicht authentisch sind. Sie sind konstruierte Texte, die eben zu Grammatikvermittlung dienen. Und der Lehrer muss zusätzliche Aktivitäten anbieten, leisten,

weil sie im Buch nicht so gegeben sind. Er muss eben auch immer den interkulturellen Vergleich auch anbringen. Möchtet ihr was ergänzen? (PL6:6-16)

Peter übernimmt dann das Wort und erläutert genauer den Gesprächsablauf in der Gruppenarbeit.

Textausschnitt 136

Peter: Es wurde gesagt, es funktioniert schon. Es wird sensibilisiert und man redet schon über die kulturellen Themen, also Einladung in Mexiko usw., dahin kommt man schon. Aber uns ist aufgefallen, dass gerade bei diesem Kapitel neun, ist der Ansatz eigentlich so eine Einladung, dann kommt so ein Hörtext, ein Dialog. Man weiß nicht recht, ob man den hinterher nachspielen soll, wahrscheinlich nicht, er wird einfach nur als Information über die Problematik eingegeben und dann soll man weitermachen mit einem Telefongespräch, also der Herr Klinger, der der Held der (Pl6:20-25)

Aus meinen Beobachtungsnotizen kann ich entnehmen, dass María aus **Gruppe C** bei der Präsentation lediglich auf die auf der Folie dargestellte Lehrwerkskritik eingeht. Die interessanten Gespräche, die über Wohnen, Wohnformen, Bedeutung von Küche etc. geführt wurden, erwähnt sie mit keinem Wort.

In **Gruppe B** wird von den Schwierigkeiten erzählt, die sich bei der Erarbeitung der Adaption bezüglich der Reihenfolge ergaben, und davon, dass kein Konsens erarbeitet werden konnte. Allerdings wird nur eine Variante der Adaption vorgestellt.

Von **Gruppe E** werden die Punkte auf der Folie kurz erörtert, die durch die Lektion angeregten Diskussionen über kulturelle Unterschiede und Landeskunde werden jedoch nicht erwähnt, obwohl sie, wie in den Textausschnitten zu sehen ist, in dieser Hinsicht sehr ergiebig waren.

Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit und der erkennbaren Müdigkeit der TeilnehmerInnen wurden die Ergebnisse trotz Nachfragen der Seminarleiterin nicht sehr engagiert diskutiert, sondern lediglich vorgestellt. Die ersten TeilnehmerInnen mussten das Seminar schon während der Präsentation verlassen.

9.6. Zwischenfazit

In der Untersuchung, wie Lektionen analysiert und Adaptionsvorschläge dazu erarbeitet werden, wird deutlich, wie unterschiedlich die Gruppen die Aufgabe bearbeiten. Zwei Gruppen analysieren nicht, eine Gruppe nur in eingeschränktem Maß. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass dort, wo Adaptionen stattfinden, offensichtlich nicht die Vielfalt der Adaptionsmöglichkeiten bekannt ist. Diese Beobachtungen lassen es für die weitere Planung von Fortbildungsseminaren günstig erscheinen, ein gesamtes Modul für Analyse und Adaption von Lehrmaterial generell einzurechnen, wobei immer der interkulturelle Aspekt

mit einfließen sollte. Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, dass sowohl eine Förderung der Adoptionsbereitschaft und -fähigkeit als auch der Analysefähigkeit notwendig ist, damit LehrerInnen interkulturelles Lernen in das alltägliche Unterrichtsgeschehen integrieren können, wie es auch u.a. schon in Kapitel 8.5. dargestellt wurde. Wenn man darüber hinaus bedenkt, dass „... Qualität von Adaptionen von Lehrmaterial an die gegebene Gruppe in den meisten Fällen aus dem *Zusammenspiel* der verschiedenen Vorgehen erwächst.“ (Rösler 1992:214) wird deutlich, wie wichtig das Wissen um die Vielfalt der Möglichkeiten und die Kenntnisse über die Anwendung der Verfahren sind. Voraussetzung für Adoptionsbereitschaft ist, die Situation und die Bedingungen vor Ort einschätzen zu können, das Material gut zu kennen und analysieren zu können, Strategien zur Adaption zu kennen sowie Spaß an Experimenten und die Bereitschaft zum Improvisieren, wobei die beiden zuletzt genannten Einstellungen als grundlegend für den Lehrberuf gelten können (vgl. Rösler 1992:223).

Für die Fortbildungspraxis in Mexiko zeigen die Ergebnisse, dass eine Förderung der Adoptionsbereitschaft und -fähigkeit sowie der Analysefähigkeit notwendig ist, um die Adoptionsbereitschaft in der alltäglichen Praxis zu vergrößern. Die entsprechenden Fähigkeiten würden nicht nur dem Bereich Landeskunde und interkulturelles Lernen zugute kommen, sondern generell einem LernerInnen bezogenen und abwechslungsreichen Unterricht. Eine Hinführung zur Analyse von Lehrmaterial sollte Teil jeder Ausbildung sein, wohingegen eine Hinführung zur Adaption im Kontext einer Fortbildung leichter sein wird, als in Ausbildungssituationen, da das Material, mit dem gearbeitet wird, und die LernerInnengruppe bekannt sind und eine Vertrautheit mit der Situation des Unterrichtens besteht. Dies schafft die Voraussetzung, konkreter über Material und Adaption zu sprechen. So wird man generell davon ausgehen können, dass routiniertes Adoptionsverhalten sich erst mit fortschreitender Unterrichtspraxis einstellen wird (vgl. Rösler 1992:228ff.). Da nicht alle LehrerInnen eine längere fachdidaktische Ausbildung durchlaufen konnten (vgl. Kapitel 1.4.3.), müssten auch in thematisch unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen die jeweiligen Analyse Kriterien behandelt werden, um den Lehrenden eine größere Sicherheit bei der Auswahl der Materialien zu ermöglichen.

10. Phase 6 – Evaluation des Seminars durch die TeilnehmerInnen

Da Fortbildung immer auf Verbesserungen ausgerichtet ist und die Auswirkungen der Fortbildung, wie in Kapitel 3.3. beschrieben, durch Evaluationen verfolgt werden sollten, folgte nach Abschluss der Präsentation der letzten Gruppenarbeit eine Produktevaluation (vgl. Kapitel 3.4.), bei der festgestellt werden sollte, ob die gesetzten Ziele auf Seiten der TeilnehmerInnen erreicht wurden. Die geplante Evaluation konnte aufgrund des Zeitmangels und der engen Raumverhältnisse nur in beschränktem Umfang stattfinden. Einige TeilnehmerInnen mussten nach der letzten Gruppenarbeit schon das Seminar verlassen und auch die anderen drängten zum Ende hin, da die angegebene Zeit bereits um zehn Minuten überschritten war. So war abzusehen, dass keine Diskussion mehr stattfinden würde. Bedingt durch den Mangel an Stellwänden und den beengten Raum wurden die folgenden Fragen lediglich an die Tafel geschrieben und die TeilnehmerInnen gebeten, ihre Kommentare und Rückmeldungen in der Reihenfolge der Fragen auf ein Blatt zu notieren und abzugeben.

- (1) Wurden die Erwartungen an das Seminar erfüllt?*
- (2) Welche neuen Gedanken sind hinzugekommen? Haben sich neue Perspektiven eröffnet und Blickwinkel verändert?*
- (3) Sind die erarbeiteten Erfahrungen und Erkenntnisse im Unterricht einsetzbar und werden sie wohl eingesetzt werden? Welche?*
- (4) Verbesserungsvorschläge?*
- (5) Anderes?*

Es wurden 22 Rückmeldungen eingesammelt, wobei nicht alle zu allen Punkten einen Kommentar notierten. Im Folgenden werden die Kommentare zu den einzelnen Punkten - wenn möglich ihrem Sinn nach - zusammengefasst.

Zu (1) Wurden die Erwartungen an das Seminar erfüllt?

15 TeilnehmerInnen antworten mit **Ja** und erläutern teilweise ihre Antwort, durch Anmerkungen wie:

- der Unterschied zwischen Landeskunde und interkulturellem Lernen wurde klar;
- neue Ideen für den Unterricht;
- die Integration interkulturellen Lernens in den Unterricht wurde deutlich
- Sensibilisierung für das Thema;
- Erfahrungsaustausch;
- Kontakt zu neuen Kollegen;

- Auffrischung des Themas;

Vier LehrerInnen notierten **teilweise** mit den Anmerkungen:

- Thema war schon bekannt;
- mehr Theorie wäre wünschenswert;
- eine Übungstypologie wäre wünschenswert;
- sprachlich zu schwer;

Drei beantworten diese Frage **nicht**.

Zu (2) *Welche neuen Gedanken sind hinzugekommen? Haben sich neue Perspektiven eröffnet und Blickwinkel verändert?*

Acht TeilnehmerInnen äußern sich nicht zu diesen Fragen. Bei den anderen 14 Kommentaren, die allesamt positiv sind, ergeben sich sinngemäß folgende Äußerungen:

- allgemeine Sensibilisierung;
- größeres Bewusstsein von der kulturspezifischen Gebundenheit von Wahrnehmung;
- Einsicht in die soziokulturelle Bedingtheit von Wortbedeutungen;
- Möglichkeiten der Adaption von Lehrwerkslektionen.

Zu (3) *Sind die erarbeiteten Erfahrungen und Erkenntnisse im Unterricht einsetzbar und werden sie wohl eingesetzt werden? Welche?*

Diese Frage wird von allen TeilnehmerInnen mit **Ja** beantwortet, allerdings wird in den wenigsten Fällen näher ausgeführt, welche Erfahrungen und Erkenntnisse angewendet werden können. Ein/e TeilnehmerIn drückt ihr Unbehagen in Bezug auf die Lehrwerke aus, die er/sie jetzt nicht mehr als ausreichend empfinde. Dort, wo eine Erläuterung geschrieben wird, wird vor allem der nunmehr bewusstere Umgang mit interkulturellem Lernen und interkulturellen Aufgaben erwähnt und die Erkenntnis, wie wichtig dies sei.

Zu (4) *Verbesserungsvorschläge*

12 TeilnehmerInnen machen Vorschläge, die folgende Punkte betreffen:

- mehr Beispiele;
- Präsentation einer gesamten Adaption eines Kapitels;
- mehr Tiefe und Theorie;
- mehr Bezug zu DACH;
- weniger TeilnehmerInnen;

- mehr Platz;
- mehr Zeit;
- mehr Seminare;

10 LehrerInnen äußern sich nicht zu diesem Punkt.

Zu (5) *Anderes*

Bei diesem Punkt beschränken sich die Kommentare auf Danksagungen und den Wunsch nach weiteren Seminaren sowie auf die positive Bilanz bezüglich dem Austausch mit KollegInnen.

Zusammenfassung

Die Resonanz von Seiten der TeilnehmerInnen auf das Seminar war positiv und ihre Erwartungen an das Seminar wurden weitgehend erfüllt, wie durch die Äußerungen bei Frage (1) deutlich wurde und durch den Vergleich der Äußerungen, die auf dem Fragebogen zu Beginn des Seminars unter *Erwartungen an das Seminar* notiert wurden (vgl. Kapitel 5.3.) und den Ergebnissen bei Frage (1). Die Kommentare zu den Fragen (2) und (3) zeigen, dass die gesetzten Ziele der Veranstaltung verstanden wurden und im Moment auch erreicht scheinen. Inwieweit sich die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse auch im täglichen Unterrichtsgeschehen niederschlagen, müsste eine Transferevaluation, bei der die längerfristige Wirksamkeit der Fortbildung untersucht wird (vgl. Kapitel 3.3.), zeigen. Die Anmerkungen zu den Verbesserungsvorschlägen zielen zum einen auf die Rahmenbedingungen, zum anderen auf die Inhalte des Seminars, die für einige zu wenig wissenschaftlich aufgearbeitet wurden. Einige äußerten sich auch dahingehend, dass zu wenig konkrete Lösungsvorschläge, vielleicht auch ‚Rezepte‘ angeboten wurden.

Betrachtet man jedoch die Fallstudie als eine Prozessevaluation, wie in Kapitel 3.3. beschrieben wurde, sind die in das Seminar gesetzten Erwartungen von Seiten der Seminarleiterin nur teilweise erfüllt worden. Gelungen ist eine Sensibilisierung für das Thema interkulturelles Lernen und Landeskunde. Das Wissen und die Fähigkeiten, diese Themen in die jeweiligen Lehrwerke einzubinden, zu erweitern, ist aufgrund der Ergebnisse der Analysen in Kapitel 8 und 9 jedoch nur teilweise gelungen und es müssten weitere Fortbildungen folgen. In Kapitel 12 werden Überlegungen zur Verbesserung und mögliche Vorgehensweisen beschrieben, die bei der Planung und Durchführung von weiteren Fortbildungen unter Realbedingungen einfließen sollten.

11. Fortbildung und Sprache

Wie schon in Kapitel 3.3. dargestellt wurde, sind Fortbildungen für LehrerInnen häufig die einzige Möglichkeit, außerhalb ihres eigenen Deutschunterrichts Deutsch zu sprechen und zu hören. Aus diesem Grund wurde als Seminarsprache Deutsch gewählt, wie es auch in Kapitel 5.4. dargestellt wurde. Im Folgenden werden zunächst Überlegungen zur Sprache in Fortbildungsseminaren vorgestellt, daran anschließend einige Ergebnisse, die sich im Zusammenhang mit der Seminarsprache bei der Analyse der Gruppenarbeiten zu den Themen (vgl. Kapitel 6.2. und 6.6.), zu den Aufgabentypen (vgl. Kapitel 8.2. und 8.3.) und zu den Adaptionungsverfahren (vgl. Kapitel 9.3. und 9.4.) ergaben.

11.1. Sprache in Fortbildungsseminaren

Bei der Sprachwahl für Fortbildungsveranstaltungen sind ähnliche Überlegungen anzustellen, wie sie Rösler (2001) für die Sprachwahl im Fachunterricht für sprachlich weit fortgeschrittene GermanistInnen anführt. Zum einen spricht für den Gebrauch der Zielsprache der Spracherhalt und die sprachliche Weiterbildung bei LehrerInnen als sehr weit fortgeschrittene LernerInnen, zum anderen muss beachtet werden, wie schon in Kapitel 3.3. festgestellt wurde, dass die LehrerInnen häufig nicht die Ausdrucksmittel haben, um an Diskussionen über Inhalte der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung teilzunehmen, da sie ihre Ausbildung in der Muttersprache erhielten. Es stellt sich nun die Frage, wie die optimale Kombination von Spracherhalt und -weiterbildung sowie von fachlichen Inhalten in einer Fortbildung zu erzielen sind. Rösler (2001:401) führt folgende Gesichtspunkte an, die es für die Bestimmung des Einsatzes der deutschen Sprache in Fachseminaren für Studierende zu beachten gilt, die jedoch auch auf Fortbildungsseminare übertragbar sind:

- „- die potentielle Mehrsprachigkeit der Kommunikationssituation,
- die Hilfestellungen, die man den ausgangssprachlichen Studierenden [Lehrenden] geben kann, wenn der Unterricht auf deutsch stattfindet und
- Einstellung der Beteiligten zu einsprachiger und mehrsprachiger Kommunikation.“

In einem Fortbildungsseminar muss allerdings auch beachtet werden, dass die Lehrenden sich in einer Sondersituation als weit fortgeschrittene LernerInnen, aber auch als LehrerInnen, die eventuell Konkurrenz oder Unsicherheit spüren, befinden. Infolgedessen müssten die sehr unterschiedlichen und differenzierten Auslöser für „code-switching“, die die psycholinguistische Forschung in bilingualen Sprechsituationen aufzeigt (vgl. Romaine 1995), für diese Kommunikationssituation innerhalb einer psycholinguistischen Studie genauer

untersucht werden. Im Folgenden werden einige ausgewählte Beispiele für die Redeverteilung in den Gruppen während des konkreten Fortbildungsseminars vorgestellt.

11.2. Redeverteilung innerhalb der Gruppen

Offensichtlich wurde die konkrete Fortbildungsveranstaltung in Mexiko-Stadt von den LehrerInnen als Gelegenheit verstanden und ergriffen, Deutsch über den eigenen Unterricht hinaus aktiv zu benutzen. Es zeigt sich, dass während der Gruppenarbeiten in den elf analysierten Gruppen, mit ganz wenigen und vernachlässigbaren Einschüben, ausschließlich Deutsch gesprochen wird, selbst wenn eine Gruppe sich aus LehrerInnen zusammensetzt, die alle Spanisch als Muttersprache sprechen. Dies ist in **Gruppe A** der **Phase 4** (GA2-A) und **Gruppe C** der **Phase 5** (GA3-C) zu beobachten. Auch in Gruppen in denen nur eine/r deutsche MuttersprachlerIn mitarbeitete, die/der jeweils die Diskussion gut auf Spanisch hätte führen können, wie z.B. in den **Gruppen A** und **C** der **Phase 2** (GA1-A und GA1-C) und **Gruppe B** in **Phase 5** (GA3-B), wird nur Deutsch gesprochen.

Bei der Analyse der Redebeiträge wurde bei der jeweiligen Gruppe die Länge der Beiträge, die die einzelnen LehrerInnen beisteuerten, jeweils in Minuten gemessen, addiert und innerhalb der Gruppe verglichen. Dabei ist festzustellen, dass in jeder Gruppe eine bis drei LehrerInnen offensichtlich das Gespräch dominieren und damit auch die Themendominanz und -kontrolle innehaben. Es sind LehrerInnen mit Deutsch als Muttersprache und LehrerInnen mit sehr guten Deutschkenntnissen, die neben einer langjährigen Beschäftigung mit Deutsch durch mehrjährige Aufenthalte im Zielsprachenland gefestigt wurden. Sie beherrschen die Diskussionen, selbst wenn sie nur geringe Lehrerfahrung haben. Im Folgenden werden zu dieser Beobachtung exemplarisch einige Diagramme der Redeverteilung innerhalb der Gruppen gezeigt (vgl. Abbildung 30 bis 34).

In **Gruppe D** wird dies z.B. sehr deutlich, da keine/r der drei dominanten SprecherInnen (Jutta, Sabine, Miguel) mehr als einige Monate Unterrichtserfahrung aufweist. Im Gegensatz dazu bringen Carlos und Conrad mit sieben bzw. fünf Jahren eine viel größere Unterrichtserfahrung mit, sprachlich sind sie jedoch, wie sich beim Anhören der Mitschnitte herausstellte, deutlich weniger kompetent.

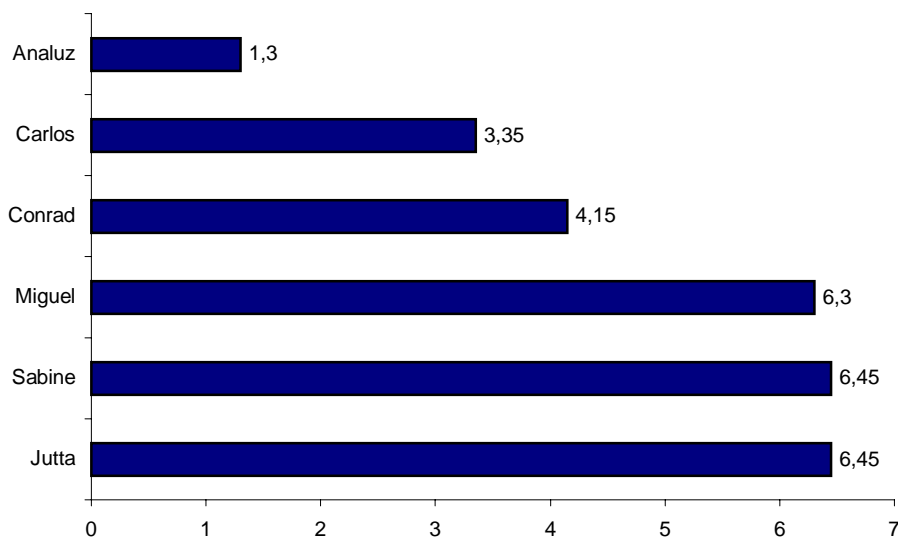


Abbildung 30: Redeverteilung in Gruppe D, **Phase 2** (GAI-D)

Auch in den Gruppenarbeiten der **Phase 4**, in der es um die Sammlung von Aufgaben zum interkulturellen Lernen geht, ist zu beobachten, dass MuttersprachlerInnen und MexikanerInnen mit großer Sprachkompetenz das Gespräch dominieren. Obwohl in dieser Phase methodische Kenntnisse von Bedeutung sind, ist der Faktor Sprachkompetenz für die Häufigkeit der Beiträge offensichtlich ausschlaggebend und nicht die Unterrichtserfahrung der einzelnen LehrerInnen, wie z.B. in **Gruppe E** (Abbildung 31) zu sehen ist. Pablo und Analuz bringen beide jeweils 18 und 12 Jahre Unterrichtserfahrung mit, nehmen am Gespräch aber nicht oder nur sehr am Rande teil, wohingegen Jutta nur einige Monate Unterrichtserfahrung hat, aber Muttersprachlerin ist.

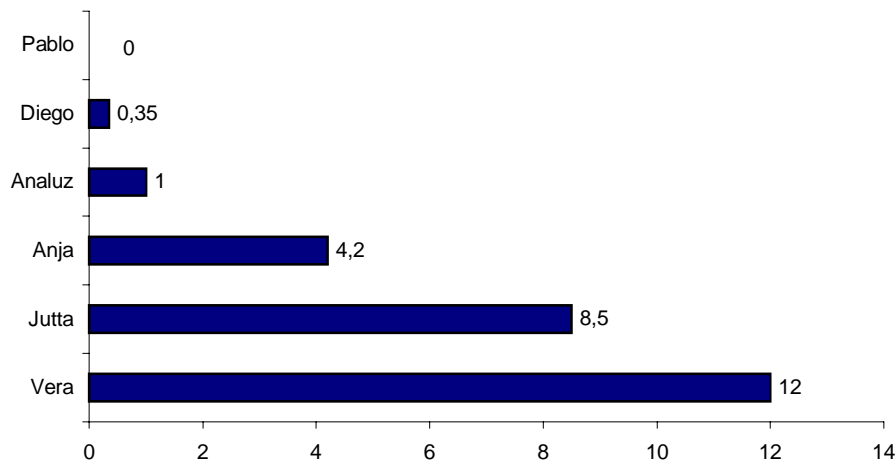


Abbildung 31: Redeverteilung in Gruppe E, **Phase 4** (GA2-E)

Ähnliches ist auch in der Gruppenarbeit der **Phase 5** zu beobachten, in der eine Lehrwerkslektion adaptiert wurde und methodisch-didaktische Kenntnisse für die Diskussion wichtig waren. Auch hier zeigt sich die Dominanz der muttersprachlichen LehrerInnen und der spanischsprachigen LehrerInnen mit hoher Sprachkompetenz, wobei der Faktor Unterrichtserfahrung für die Häufigkeit und Länge der Beiträge offensichtlich wichtiger wird, jedoch immer noch die Flüssigkeit der Sprache ausschlaggebend ist, wie z.B. in **Gruppe B** (Abbildung 32) sichtbar ist. Marisol und Dolores haben fünf bzw. 14 Jahre Lehrerfahrung, sprechen sehr flüssig und führen die Diskussion zu großen Teilen, wohingegen Sabine als Muttersprachlerin nur acht Monate Lehrerfahrung mitbringt, was wahrscheinlich dazu beiträgt, dass sie in der Diskussion zurückhaltender ist. Carlos verfügt allerdings über sieben Jahre Unterrichtserfahrung, spricht aber nicht sehr flüssig, so dass es für ihn schwierig scheint, an der Diskussion teilzunehmen.

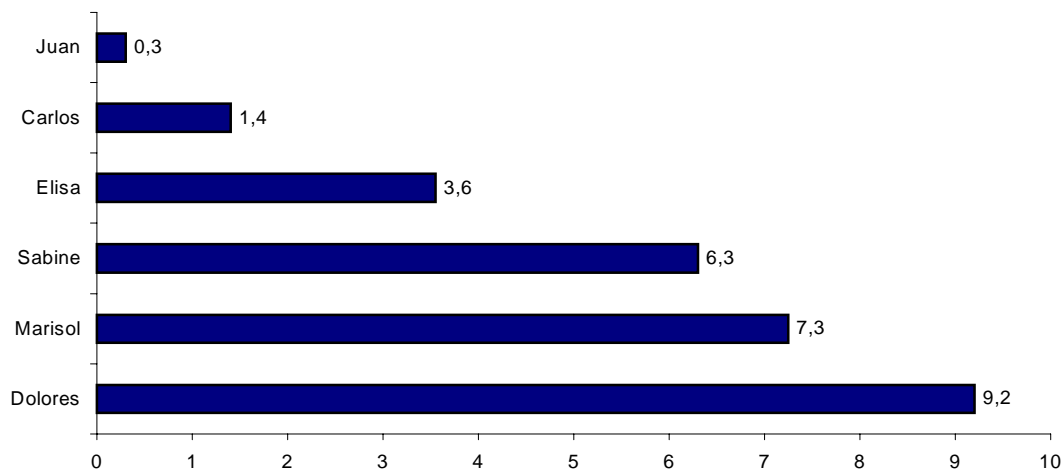


Abbildung 32: Redeverteilung in Gruppe B, **Phase 5** (GA3-B)

Nimmt man zu den Beobachtungen der Redeverteilung in den einzelnen Gruppen die Angaben zur Selbsteinschätzung auf dem Fragebogen (vgl. Kapitel 5.3.) hinzu sowie meine Einschätzung der Sprachkompetenz, die sich durch intensives Anhören der Mitschnitte ergab, lässt sich eine erste These aufstellen. Sprachkompetenz spielt eine entscheidende Rolle für die aktive Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung und nicht Fachkompetenz.

Eine genaue Untersuchung dieser Beobachtungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, müsste jedoch an anderer Stelle mit den Methoden der Gesprächsanalyse durchgeführt werden, um zu analysieren wie die dominanten SprecherInnen ihre Themen einführen, sie aufrecht erhalten, wie sie unterbrechen etc.. Mit Hilfe der Ergebnisse müsste man für weitere LehrerInnenfortbildungen überlegen, mit welchen Arbeitsformen man der quantitativen Themendominanz und Themenkontrolle einiger TeilnehmerInnen entgegenarbeiten kann, damit andere ruhigere TeilnehmerInnen aktiver in das Geschehen einbezogen werden können, auch wenn die sprachlichen Voraussetzungen sehr unterschiedlich sind. Dabei müssten auch Persönlichkeitsmerkmale der einzelnen LehrerInnen, die für die aktive Teilnahme sicher auch wichtig sind, in die Überlegungen einbezogen werden.

12. „Konstruktion und Bearbeitung von Bildern zum deutschsprachigen Raum.“ Zusammenfassung der Ergebnisse der Fallstudie und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde mit Hilfe einer Fallstudie untersucht, welche Bilder zum deutschsprachigen Raum von LehrerInnen innerhalb von Gruppenarbeiten, die während einer LehrerInnenfortbildung zu interkulturellem Lernen und Landeskunde in Mexiko stattfanden, konstruiert werden und wie sie im Laufe des Seminars in weiteren Gruppenarbeiten bearbeitet werden. Das Ziel der Arbeit ist, die Fortbildungspraxis in einem zielsprachenfernen Land zu untersuchen, um Vorschläge für Verbesserungen aufzuzeigen. Hierzu wurden, wie in Kapitel 4 dargestellt, innerhalb des Forschungsparadigmas einer Fallstudie Unterrichtssituationen und Lehr- und Lernprozesse ganzheitlich und detailliert beschrieben sowie analysiert und interpretiert.

Die Gruppe der Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache in Mexiko setzt sich aus MexikanerInnen, Deutschen, SchweizerInnen und ÖsterreicherInnen mit vielfältigen kulturellen Erfahrungen und Prägungen unterschiedlichster Art sowie sehr verschiedenem Ausbildungshintergrund zusammen (vgl. Kapitel 1.4. und 5.3.). Sie alle durchliefen oder durchlaufen aufgrund ihrer Biografien einen mehr oder weniger stark ausgeprägten interkulturellen Lernprozess und haben folglich sehr unterschiedliche Bilder und Vorstellungen des deutschsprachigen Raums. Diese Heterogenität der Lehrerschaft ist auch im konkreten Seminar anzutreffen (vgl. Kapitel 5.3.) und zeigt sich sowohl bezüglich der Breite und Tiefe der Kenntnisse über den deutschsprachigen Raum und den jeweiligen Erfahrungshintergrund als auch in Bezug auf die Sprachkompetenz sowie das fachspezifische und methodisch-didaktische Wissen.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Studie zusammengefasst und im Anschluss daran Folgerungen daraus für die Fortbildungsplanung aufgezeigt.

12.1. Ergebnisse der Studie

12.1.1. Diskussion und Darstellung von Bildern und Themen

Durch die Analyse der ersten Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 6) wird deutlich, dass in den drei untersuchten Gruppen von den insgesamt 15 ermittelten Themenbereichen zum Bild des deutschsprachigen Raums jeweils 12 bzw. 13 diskutiert und dargestellt werden, wobei jedoch jede Gruppe in der Diskussion ihren Schwerpunkt auf zwei oder drei Themenbereiche legt, die ausführlich besprochen werden (vgl. Kapitel 6.1.3.1.). Bei der Darstellung auf der Collage werden allerdings jeweils andere Themenbereiche präsentiert (vgl. Kapitel 6.4.2.).

Bei der Themendarstellung im Überblick (vgl. Kapitel 6.1.3.2., Abbildung 4) liegen in der Diskussion die Schwerpunkte zum einen auf Themenbereichen, die sich mit den Menschen, ihrer Mentalität, ihren Lebenswirklichkeiten und damit verbundenen Handlungen beschäftigen, wie *Gesellschaftliche Merkmale*, *Charaktereigenschaften* und *Zeit*. Diese Themenbereiche, die nach der Einteilung von Pauldrach (1992) eher der interkulturellen Landeskunde zuzurechnen sind (vgl. Kapitel 2.2.3.), nehmen in allen drei Gruppen sehr viel Gesprächszeit ein, insgesamt sogar 42,2% der zur Verfügung stehenden Zeit der ersten Gruppenarbeit (vgl. Kapitel 6.1.4.). Zum anderen setzt eine Gruppe - im Gegensatz zu den anderen Gruppen - den Schwerpunkt auf Themen, die nach dieser Einteilung eher der kognitiven Landeskunde (vgl. Kapitel 2.2.1.) zuzuordnen sind, nämlich auf den Themenbereichen *Schweiz* (25,5%) und *Österreich* (12,7%). In diesen Gesprächsteilen stand aber nicht das eigene Bild der Schweiz und Österreichs im Vordergrund, sondern die Information über die Schweiz und Österreich. Ausgelöst wurde dies sicherlich durch die Mitarbeit einer Schweizer sowie einer österreichischen Lehrerin in dieser Gruppe, wohingegen in den anderen Gruppen nur MexikanerInnen und Deutsche mitarbeiteten und diese Themenbereiche keine oder kaum Beachtung fanden. Die unterschiedlichen Gewichtungen innerhalb der Diskussionen sind sicher einerseits Ausdruck verschiedener Erfahrungen und verschiedener Interessenslagen der LehrerInnen, andererseits werden sie durch die ungleiche Redevertelung (vgl. Kapitel 11) von den dominierenden SprecherInnen bewusst oder unbewusst vorgegeben. Dadurch entsteht bei der Diskussion eine gewisse Verengung und Reduktion der Bilder des deutschsprachigen Raums.

Durch die Analyse der Collagen, die als Zusammenfassung der Gespräche geplant waren, zeigt sich allerdings, dass auf den Collagen andere Themenbereiche schwerpunktmäßig repräsentiert sind, als in den Gruppen diskutiert wurden (vgl. Kapitel 6.4.1. und 6.5.4.). Dies bedeutet, dass die Gruppen nicht die stattgefundenen Diskussionen zusammenfassen, sondern ein weiteres Bild des deutschsprachigen Raums der Gruppe zeigen. Diesem Bild sind eher informationsorientierte Themenbereiche der kognitiven Landeskunde und alltagsbezogene Themenbereiche der kommunikativen Landeskunde (vgl. Pauldrach 1992) zuzuordnen. Die Darstellungsmöglichkeiten, die durch das ‚Prinzip Collage‘ (vgl. Kapitel 6.3.) und dessen besondere Arbeitsweise - das Spielerische, Experimentelle und Zufällige - entstehen, förderte offensichtlich die Auseinandersetzung mit diesen Themen und Bildern und eröffnete den Zugang zu Themen der kognitiven und kommunikativen Landeskunde (vgl. Kapitel 2.2.1. und 2.2.2.). Allerdings scheinen eher konkrete Themenbereiche wie z.B. *Essen – Trinken* oder *Landschaft – Klima* und *Kultur* leichter darstellbar als die eher abstrakten, wobei deutlich

wird, wie entscheidend das zur Verfügung gestellte Material ist. Denn werden für abstrakte Themenbereiche Materialien gefunden, die ein spielerisches Element zulassen, werden auch diese dargestellt.

Sowohl bei den Diskussionen als auch bei den Darstellungen kann festgestellt werden, dass häufig die bekannten Stereotypen zu Deutschland gebraucht werden, wie z.B. Pünktlichkeit, Genauigkeit und Ordnung, kritisch und ernst. Die verwendeten Stereotypen weisen im Wesentlichen die von Löschmann (1998) beschriebenen Bestimmungsstücke zur Beschreibung von Stereotypen auf (vgl. Kapitel 2.1.1.2.).

12.1.2. Folgerungen für die Diskussion um Landeskunde und interkulturelles Lernen

Die Beobachtungen zeigen, dass sich die LehrerInnen für Themenbereiche interessieren, die den verschiedenen Ansätzen der Landeskunde zuzurechnen sind, wobei der Schwerpunkt auf Themen der interkulturellen Landeskunde liegt. Das Interesse der LehrerInnen hängt offensichtlich von Zugangsweisen und Möglichkeiten der Auseinandersetzung ab (z.B. mit Bedeutungscollagen) und sollte durch verschiedene Zugänge auch auf informationsorientierte und alltagsbezogene Themenbereiche gelenkt werden, um das Bild des deutschsprachigen Raums bei den Lehrenden zu erweitern und damit eine größere Variationsbreite bei der Behandlung landeskundlicher Themen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu erreichen. Bei der Auswahl landeskundlicher Themen im Unterricht sollten folglich verstärkt die Zugangsweisen zu Themenbereichen bedacht werden, um den tatsächlichen Interessen der LernerInnen entsprechen zu können und neue zu wecken und nicht, welchem Ansatz der Landeskunde die ausgewählten Themenbereiche zuzuordnen sind oder welchen die Lehrenden für richtig befinden. Die jeweiligen Themen sollten, unabhängig davon, welchem landeskundlichen Ansatz sie zuzurechnen sind, jedoch immer auch unter interkulturellen Gesichtspunkten behandelt werden, da landeskundliche Fakten, Kultur- und Fremdverstehen als gleichberechtigte Lernzielbereiche angesehen werden (vgl. Müller-Jacquier 2001:1230). Dies bedeutet einen Wechsel in den Relevanzbestimmungen landeskundlicher Inhalte. So ist nicht entscheidend, wie repräsentativ oder vollständig ein Lerngegenstand präsentiert wird, sondern vielmehr dass auch Denk-, Handlungs-, und Interpretationsstrategien vermittelt werden (vgl. ebd. 2001:1231). Nur so ist die Einheit von Fremdsprachenlernen und interkulturellem Lernen, wie sie von der Fachdidaktik mittlerweile akzeptiert ist (vgl. Müller-Hartmann 1999), zu erreichen.

Die Gespräche einiger Gruppen (vgl. Gruppe C in Kapitel 6 und Gruppe D in Kapitel 8) zeigen allerdings, dass die Integration des interkulturellen Lernens und der Landeskunde in

den Unterricht für die LehrerInnen keine Selbstverständlichkeit ist und diese angestrebte Einheit für die mexikanischen LehrerInnen nicht gegeben ist.

12.1.3. Interkulturelle Aufgaben

Durch die Ergebnisse der Analyse der Gruppenarbeit, in der geeignete Aufgabenformen gesammelt wurden, die nach der Einteilung von Grau/Würffel (im Druck) die Wahrnehmungsschulung, die Sprachreflexion und den Kulturvergleich fördern sowie der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen dienen, wird deutlich, dass den TeilnehmerInnen Aufgabenformen dazu bekannt sind, nicht aber die mögliche Vielfalt der Aufgaben. Dies bedeutet auch, dass LehrerInnen interkulturelles Lernen nicht selbstverständlich in den Unterricht integrieren können und es somit oft nicht mit dem sprachlichen Lernen verbunden werden kann, wie es u.a. von Rösler (1993) und Müller (2001) gefordert wird.

Ebenso wie bei der Diskussion um Bilder und Assoziationen zum deutschsprachigen Raum in der ersten Gruppenarbeit zeigt sich bei diesen Diskussionen um Aufgabenformen, dass die LehrerInnen für Beschreibungen von Bildern und Assoziationen häufig Stereotypen verwenden. Jedoch wird ebenfalls deutlich, dass sich einige TeilnehmerInnen der Stereotypenproblematik durchaus bewusst sind, ihnen aber Kenntnisse darüber fehlen, wie man mit Stereotypen im Unterricht arbeiten kann.

12.1.4. Adaption einer Lehrwerkslektion

In der Anwendungsphase, in der Adaptionsvorschläge zu Lehrwerkslektionen erarbeitet wurden, die die TeilnehmerInnen selbst auswählten (vgl. Kapitel 9), ist erkennbar, dass bei einem Teil der LehrerInnen scheinbar weder die Vielfalt der möglichen Analysepunkte noch die Vielfalt der Adaptionmöglichkeiten, wie sie von Rösler (1992) beschrieben werden, bekannt sind, ebenso wenig wie die Zusammengehörigkeit von Analyse und Adaptation (vgl. Kapitel 9.2). Die Analyse zeigt, dass in dieser Phase entweder nicht analysiert oder nicht adaptiert wird (vgl. Kapitel 9.6.). Häufig wird der Einsatz von Zusatzmaterial als Adaptionsform vorgeschlagen, da andere Adaptionsformen wenig bekannt sind. Zusatzmaterial birgt natürlich immer den Reiz des Neuen und wirkt häufig motivierender als die Auseinandersetzung mit Altbekanntem unter neuen Gesichtspunkten, bedarf allerdings sorgfältiger Didaktisierung, die jedoch in keinem Fall genauer beschrieben wurde.

12.2. Folgerungen für die Lehrerfortbildung

12.2.1. Landeskunde und interkulturelles Lernen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass in Fortbildungen intensiver erarbeitet werden muss, dass interkulturelles Lernen nicht von sprachlichem Lernen zu trennen ist. Es müssen Möglichkeiten aufgezeigt und mit den LehrerInnen entwickelt werden, durch entsprechende interkulturelle Aufgaben (vgl. Kapitel 8.1.2.) sowie durch Adaptionen von Lehrmaterialien (vgl. Kapitel 9.2.2.) interkulturelles Lernen neben der Landeskunde sowohl in andere Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, z.B. in die Wortschatzarbeit einzubeziehen, wie es Rösler (1993) aufzeigt, als auch in die Lernkontrollen, wie es Müller (1994) fordert (vgl. Kapitel 2.3.).

Darüber hinaus ist die Situation, Deutschunterricht zu geben, ohne je den Zielsprachenraum kennen gelernt zu haben, sicher vielen Lehrenden bekannt und wird als schwierig zu bewältigen empfunden. Fortbildung muss deshalb mit den Lehrenden zusammen Handlungsstrategien entwickeln, damit sie dennoch Landeskunde ohne Defizitgefühle in den Unterricht integrieren können. Hierzu muss geklärt werden, dass es nicht entscheidend ist, wie vollständig ein Lerngegenstand erarbeitet wird, sondern dass auch Denk-, Handlungs- und Interpretationsstrategien vermittelt werden (vgl. Müller-Jacquier 2001), wie es für den integrativen Ansatz der interkulturellen Landeskunde typisch ist. Wichtig ist aber auch zu verdeutlichen, dass Themenbereiche der kognitiven und kommunikativen Landeskunde je nach Interessen und Zugangsweisen ihren Platz im Unterricht haben sollten. Dazu müssen Informationsmöglichkeiten wie z.B. das Internet, Zeitschriften, das Goethe-Institut etc. aufgezeigt und Didaktisierungsmöglichkeiten dieser Informationen erarbeitet werden.

12.2.2. Arbeit mit Collagen

Sicherlich ist davon auszugehen, dass ebenso wie LehrerInnen auch LernerInnen des Deutschen als Fremdsprache sich für die unterschiedlichen Inhalte der Landeskunde unabhängig von einem didaktischen Ansatz interessieren, wenn die Zugangsweisen und Möglichkeiten der Auseinandersetzung vielfältig und kreativ sind. Deshalb sollten in Fortbildungen, neben anderen Aufgabenformen, die Möglichkeiten, die durch die Arbeit mit Collagen für interkulturelles Arbeiten bestehen, erarbeitet werden. Dazu müssen die von Eid/Ruprecht (2001) beschriebenen Darstellungsmöglichkeiten, die dazu notwendigen Vorbereitungen in Bezug auf Material und Materialauswahl und das ‚Prinzip Collage‘ im Allgemeinen thematisiert und erprobt werden (vgl. Kapitel 6.3.).

12.2.3. Stereotypen

Der häufige Gebrauch von stereotypen Bildern zur Darstellung des deutschsprachigen Raums und auch die Tatsache, dass zur Absicherung der Aussagen häufig Stereotypen in der Kontrastierung zu Mexiko vorgebracht werden (vgl. Kapitel 6.2.3), sowie die Integration von Stereotypen in die Aufgaben zum interkulturellen Lernen (vgl. Kapitel 8.2.3.), weisen daraufhin, dass diese Stereotypen den LehrerInnen nicht bewusst sind und unreflektiert in den Unterrichtsalltag einfließen. Hinzu kommt, dass es bei vielen LehrerInnen, die sich lange nicht mehr im Zielsprachenraum aufgehalten haben, zu, wie Knapp-Potthoff (1997) feststellt, einer gewissen ‚Fossilisierung‘ kulturbezogenen Wissens gekommen sein kann (vgl. Kapitel 2.4.1.), die ebenfalls zu Stereotypisierungen im Unterricht führen kann. Damit wird die Gefahr bestätigt, die Löschmann (1998) beschreibt, wenn er Fremdsprachenunterricht oftmals als Ursprung für Stereotypisierungen sieht und als einen Ort, an dem Stereotypen verfestigt werden. Folglich ist die Behandlung von Stereotypen und der Umgang mit ihnen in der LehrerInnenfortbildung zu Landeskunde und interkulturellem Lernen von großer Bedeutung. Bei der Planung von Fortbildungen sollte diesem Bereich des interkulturellen Lernens ein zentraler Platz eingeräumt werden, um Funktionsweisen und Mechanismen bewusst zu machen sowie Möglichkeiten zu entwickeln, Themen der Landeskunde und des interkulturellen Lernens im Unterricht zu integrieren, ohne lediglich die gängigen Stereotypen zu präsentieren (vgl. O’Sullivan/Rösler 1999) oder neue zu produzieren.

12.2.4. Schweiz und Österreich

Wie die Analyse zeigt, werden die Schweiz und Österreich nicht in die Diskussion der LehrerInnen über den deutschsprachigen Raum einbezogen und es kann davon ausgegangen werden, dass im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im mexikanischen Kontext keine Gleichwertigkeit der einzelnen Länder besteht, wie sie in den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht von 1990 gefordert wird (vgl. Kapitel 6.7.3.). Für die Fortbildungsplanung im Bereich der Landeskunde sollten neben mehr Realienkunde zu Österreich und der Schweiz z.B. Texte und Filme österreichischer und Schweizer AutorInnen behandelt werden, um die Lebenswirklichkeit der Menschen kennenzulernen und die Länder gleichwertig mit Deutschland behandeln zu können. Durch die Analyse der Präsentation der Collagen (vgl. Kapitel 6.6.2.) wird deutlich: Nur wenn die Länder explizit behandelt werden, wie es bei einer Arbeitsgruppe geschah, werden sie als gleichwertig empfunden und nur dann wird die fehlende Erwähnung von österreichischen oder Schweizer Besonderheiten als Mangel und Defizit gesehen.

12.2.5. Interkulturelle Aufgaben

Da durch die Analyse deutlich wurde, dass die mögliche Vielfalt von interkulturellen Aufgaben nicht bekannt ist, müssen sie in einer Fortbildung erarbeitet werden. In der konkreten Fortbildung könnten in der Theoriephase die den TeilnehmerInnen bekannten Aufgabenformen zur *Wahrnehmungsschulung* z.B. mit Aufgaben zur Sensibilisierung für unterschiedliche Standpunkte erweitert, der Bereich der *Sprachreflexion* mit Aufgaben zur interkulturellen Wortschatzarbeit vertieft werden (vgl. u.a. Bachmann/et. al. 1995). Bei Aufgaben zum *Kulturvergleich* sollten die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten von literarischen Texten sowie von Videofilmen auch im Grundstufenunterricht ebenso angeregt werden wie die Analysemöglichkeiten kulturspezifischer Werte und Verhaltensweisen (vgl. ebd.). Im Bereich *Kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen* sollten die Einsatzmöglichkeiten der neuen Medien mit E-Mail und Internet-Projekten sowie konventionelle Projektarbeit, Simulationen, Klassenkorrespondenzen etc. mit den LehrerInnen erarbeitet werden (vgl. u.a. Wicke 1995).

12.2.6. Adoptionsverfahren

Aus den Analyseergebnissen in Kapitel 9 ergibt sich, dass eine Förderung der Adoptionsbereitschaft und -fähigkeit sowie der Analysefähigkeit notwendig ist, um die Adoptionsbereitschaft in der alltäglichen Praxis zu vergrößern. Für weitere Fortbildungen im Bereich Landeskunde und interkulturelles Lernen, aber auch für andere Themen besteht die Notwendigkeit, die Bedeutung und die Vorteile von Analyse und Adaptionen herauszuarbeiten sowie die jeweiligen Verfahrensweisen zu entwickeln (vgl. Rösler 1992), ein Vorgehen, das auch für den häufig von den Gruppen vorgeschlagenen Einsatz von Zusatzmaterialien unabkömmlich ist. Eine größere Adoptionsbereitschaft und -fähigkeit kommt generell einem auf die LernerInnen bezogenen und abwechslungsreichen Unterricht zugute. Die Notwendigkeit von Analyse und die entsprechenden Verfahren sind eigentlich Themen innerhalb der fachdidaktischen Ausbildung, Adoptionsverfahren hingegen sind, wie Rösler (1992) feststellt, normalerweise im Kontext einer Fortbildung leichter zu erarbeiten als in Ausbildungssituationen, da das Material, mit dem gearbeitet wird, und die LernerInnengruppe bekannt sind und eine Vertrautheit mit der Situation des Unterrichtens besteht. Im mexikanischen Kontext jedoch muss Fortbildung, wie in Kapitel 3.1.3.1. beschrieben wurde, auch einen Teil der fachdidaktischen Ausbildung übernehmen, so dass Analyseverfahren und Adoptionsverfahren parallel erarbeitet werden müssen.

12.3. Weitere Überlegungen für die Fortbildungspraxis

12.3.1. Seminarsprache

Die Beobachtungen aus dieser Studie zeigen, dass die Mischung von muttersprachlichen LehrerInnen mit NichtmuttersprachlerInnen problematisch sein kann. Wie in Kapitel 11 dargestellt, scheint für die aktive Teilnahme, gemessen an Redezeit, die Sprachkompetenz wichtiger zu sein als die Lehrerfahrung der einzelnen TeilnehmerInnen.

Mit den Methoden der Gesprächsanalyse müsste weiterführend untersucht werden, wie die Themenkontrolle der jeweiligen SprecherInnen entsteht, um für LehrerInnenfortbildungen in sprachlich so heterogenen Gruppen wie der untersuchten, einschätzen zu können, mit welchen Arbeitsformen man der quantitativen Themendominanz und Themenkontrolle einiger TeilnehmerInnen entgegenarbeiten kann.

Auch ist in Erwägung zu ziehen, Seminare in der Muttersprache der LehrerInnen durchzuführen, was aber deren Bestreben, die Zielsprache zu sprechen (vgl. Legutke 1995a), nicht entgegenkommt. Allerdings ist dabei auch zu bedenken, dass FortbilderInnen in zielsprachenfernen Ländern die Muttersprache der TeilnehmerInnen oft gar nicht oder nicht ausreichend beherrschen, um Fortbildungen durchzuführen, so dass häufig keine andere Möglichkeit besteht, als bei Fortbildungen in der Zielsprache zu arbeiten.

12.3.2. Evaluationen

Für die Fortbildungsplanung sind die von Meyermann (1999) beschriebenen Formen der Evaluation (Kontext-, Input-, Prozess-, Produkt- und Transferevaluation) von großer Bedeutung (vgl. Kapitel 3.3.). Die am Ende der Fortbildungsveranstaltung durchgeführte und in Kapitel 10 beschriebene Produktevaluation, bei der geprüft wird, ob die gesetzten Ziele auf Seiten der TeilnehmerInnen erfüllt wurden, ergibt eine positive Resonanz der TeilnehmerInnen. Aus den Antworten wird deutlich, dass die Erwartungen an das Seminar weitgehend erfüllt und die gesetzten Ziele der Veranstaltung verstanden und erreicht scheinen. Allerdings müsste eine Transferevaluation, bei der die längerfristige Wirksamkeit der Fortbildung untersucht wird, zeigen, ob die LehrerInnen die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse in den täglichen Unterricht integrieren können und/oder wollen. Solche Transferevaluationen wären für Untersuchungen über die Wirkung von Fortbildung sehr wichtig, da aus solchen Untersuchungen entscheidende Vorschläge für die Verbesserung der Fortbildungspraxis entwickelt werden könnten.

Die vorliegende Fallstudie ist als eine Prozessevaluation zu sehen, die eine Reflexion der Gruppenprozesse und Lernprozesse erlaubt, wie durch die Analysen der Gruppenarbeiten

gezeigt wurde. Deutlich wird durch die Analysen, dass einige Male bei den Gruppenarbeiten (z.B. Phase 5, Gruppe C und E) eine Diskrepanz zwischen *task-as-workplan* und *task-in-process* herrscht, wie sie Breen (1987) auch für ‚*task-based language learning*‘ beschreibt. Für die Entwicklung von Fortbildung wäre es wichtig, mehr über die Gruppenprozesse innerhalb von Arbeitsgruppen zu wissen, um diese effektiver gestalten zu können und, wie oben beschrieben, Sprecherdominanzen entgegenwirken zu können. Hierzu wären sowohl weitere Fallstudien als auch konversationsanalytische Untersuchungen nötig. Die beschriebenen Ergebnisse der Analysen von Kapitel 6, 8 und 9 zeigen aber auch, dass die Fortbildungsveranstaltung im Theorie- und Reflexionsteil verbessert werden und der Anwendungsteil entsprechend verändert werden müsste.

12.4. Möglichkeiten für Veränderungen und Verbesserungen der konkreten Fortbildung

Wie in Kapitel 1 und 5 dargestellt wurde, arbeiten in Mexiko LehrerInnen aller Altersgruppen mit sehr unterschiedlicher Sprach- und Fachkompetenz, stark differierenden Ausbildungsgraden sowie mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund. Für die Fortbildung mit einer so heterogenen Gruppe hat sich das SERA-Modell (vgl. Legutke 1995b), das sich auf den erfahrungs- und handlungsorientierten Ansatz für Fortbildung (vgl. Ehlers/Legutke 1998) stützt, aufgrund seiner Flexibilität bewährt (vgl. Kapitel 3.2.2.). Im Laufe des Seminars konnten durch Zeit- und Platzzwänge notwendige Anpassungen ad hoc und ohne Probleme vorgenommen werden. Es konnten viele TeilnehmerInnen zur aktiven Mitarbeit motiviert werden, da auf deren eigene Unterrichtserfahrungen zurückgegriffen wird, theoretische Inhalte erarbeitet und darauf basierend konkrete Anwendungen für den Unterricht entwickelt wurden. Die Vorstellung, über die exemplarische Darstellung von Aufgabenformen in der Reflexions- und Theoriephase (vgl. Kapitel 7 und 8) das jeweils individuelle Wissen der LehrerInnen zu aktivieren, um im Gespräch mit KollegInnen auf den Erfahrungen aufbauen zu können, wie es für einen erfahrungs- und handlungsorientierten Fortbildungsansatz typisch ist, hat sich durch die ungleichen Wissensbestände der LehrerInnen allerdings nicht erfüllt, so dass mehr theoretischer Input nötig gewesen wäre.

Aufgrund der Analyseergebnisse in Kapitel 6, 8 und 9 mussten Veränderungen der konkreten Fortbildung vorgenommen werden, da einzelne Phasen, wie z.B. die Theorie- und Reflexionsphase, zu dicht waren. Für die weitere Fortbildungspraxis in Mexiko wäre eine Reihe von aufeinander bezogenen Fortbildungsmodulen, die nach dem Baukastensystem entwickelt sind,

vorzuschlagen. Idealerweise müssten u.a. die folgenden Fortbildungsthemen behandelt werden, wobei die folgende Aufzählung nicht nach Prioritäten erfolgt:

- Es sollte eine Fortbildung zu Aufgaben und Übungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache angeboten werden. In diesem Modul sollte ein Punkt ‚interkulturelle Aufgaben‘ heißen.
- Außerdem sollte ein Modul angeboten werden, das sich mit der Analyse von Lehrmaterial im Allgemeinen befasst. Darauf aufbauend sollten in einem weiteren Modul Adaptionsverfahren erarbeitet und an Materialien erprobt werden
- Darüber hinaus wäre ein Modul, das sich ausschließlich mit theoretischen Grundlagen und Lerninhalten des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Landeskunde befasst, zu planen.
- Des Weiteren wäre es wichtig, jeweils ein Modul zu Schweizer und österreichischer Landeskunde anzubieten.

Darüber hinaus müsste die Gruppe zum einen nach Sprachkenntnissen, zum anderen nach Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund unterteilt werden.

Da Fortbildungen jedoch nicht unter idealtypischen Bedingungen stattfinden, sondern in Mexiko aufgrund der Personal- und Finanzsituation unter den Bedingungen, wie sie in Kapitel 1.3.1. und 1.4. sowie in Kapitel 5.2. beschrieben wurden, kann davon ausgegangen werden, dass eine Unterteilung der Gruppe aus finanziellen Gründen nicht möglich ist, ebenso wenig wie mehrere aufeinander aufbauende Fortbildungen, die von der jeweils gleichen LehrerInnengruppe besucht werden. Für eine Reorganisation des Seminars mit gleichem Titel wäre deshalb eine thematische Schwerpunktsetzung innerhalb des gleichen Fortbildungskonzeptes und einer Planung, die sich auf das SERA-Modell stützt, günstig. Dies würde jedoch eine gewisse Reduzierung anderer Punkte nach sich ziehen. Im Folgenden werden alternativ drei denkbare Seminarverläufe mit unterschiedlichen Schwerpunkten skizziert.

1. Schwerpunkt: Stereotypen

Wie bei der Analyse festgestellt wurde, ist das Problem der Stereotypisierung und die damit verbundenen Schwierigkeiten beim Fremdverstehen, also die Phänomene der Zielsprache zu interpretieren und zu verstehen, den Lehrenden bewusst (vgl. Kapitel 8.3.3.). Die Orientierungsfunktion, die Stereotypen haben (vgl. Kapitel 2.1.1.2.), sind jedoch ebenso wenig bewusst wie die eigenen Stereotypen und deren häufige

Verwendung bei der Beschreibung des deutschsprachigen Raums oder in der Kontrastierung zu Mexiko (vgl. Kapitel 6.7.2.).

Um die eigenen Stereotypen bewusst zu machen, sie zu reflektieren und die Implikationen aufzudecken, würde es sich im SERA-Modell anbieten, dass die Phase der Selbsterfahrung stärker in diese Richtung zielt. Dies müsste auch für die Reflexionsphase gelten, in der dann vertieft die Funktionsweisen und Mechanismen der Stereotypisierung aufgezeigt werden sollten, um dann vorrangig auf den Bereich der Wahrnehmungsschulung innerhalb des interkulturellen Lernens einzugehen. Anschließend müssten vermehrt Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung (vgl. Kapitel 8.1.2.) erarbeitet werden, wobei auch auf das spielerische Potential von Stereotypen eingegangen werden sollte, auf das O'Sullivan/Rösler (1999) hinweisen, und darauf, wie dieses in Aufgaben integriert werden kann (vgl. Kapitel 2.1.1.2.). Die Aufgaben müssten in der Anwendungsphase variiert und erprobt werden; außerdem sollte überlegt werden, wie sie in eine Lehrwerkslektion zu integrieren sind.

2. Schwerpunkt: Aufgaben und Übungen

Ein anderer Schwerpunkt könnte auf die verstärkte Arbeit mit interkulturellen Aufgaben gelegt werden, da bei der Analyse in Kapitel 8 festgestellt werden konnte, dass die Vielfalt der interkulturellen Aufgaben (vgl. Kapitel 8.1.2.) und ihre Variationsmöglichkeiten nicht allen TeilnehmerInnen bekannt sind. Dazu bietet sich eine inhaltliche Veränderung der Reflexions- und Theoriephase an. Es müssten die vier Bereiche der interkulturellen Aufgaben und ihre Ziele innerhalb des interkulturellen Lernens gezielter erarbeitet werden, wozu mehr Zeit veranschlagt werden müsste, als in der durchgeführten Fortbildung zur Verfügung stand. In der Anwendungsphase sollte den LehrerInnen die Möglichkeit gegeben werden, die Aufgaben zu erproben und gemeinsam Variationsmöglichkeiten zu erarbeiten. Darüber hinaus sollte überlegt werden, wie z.B. eine Aufgabe in eine Lehrwerkslektion integriert werden könnte und welche Veränderungen innerhalb der Lektion notwendig wären.

3. Schwerpunkt: Adaption einer Lehrwerkslektion

Da durch die Analyse von Kapitel 9 deutlich wurde, dass den Lehrenden die Verfahren zu einer Adaption von Lehrmaterial nur unzureichend bekannt sind, wäre eine dritte Möglichkeit, den Schwerpunkt auf die Analyse und Adaption einer Lehrwerkslektion zu legen. Dazu müsste in der Reflexions- und Theoriephase nach der Erarbeitung der Bereiche und Lernziele des interkulturellen Lernens eine Lehrwerkslektion so analysiert

werden, dass deutlich wird, wo interkulturelles Lernen gefördert oder nicht gefördert wird, wobei hierzu zunächst die nötigen Analyse Kriterien (vgl. Kapitel 9.2.1.) erarbeitet werden müssten. Im Anschluss an die Analyse sollten an einem Beispiel die Adaptionsverfahren (vgl. Kapitel 9.2.2.) entwickelt werden. In der Anwendungsphase sollte dann jeweils eine Lehrwerkslektion analysiert und adaptiert werden.

Für alle drei Verläufe müsste für die Gruppenarbeiten überlegt werden, wie je nach Sprachen und Aufgabenstellung eine Binnendifferenzierung erreicht werden kann, damit Unterschiede bezüglich der Sprachkompetenz und Lehrerfahrung ausgeglichen werden können und so hoffentlich allen TeilnehmerInnen eine aktive Teilnahme ermöglicht wird.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar. (1998). *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Narr.
- Abendroth-Timmer, Dagmar. (2000). Konzepte interkulturellen Lernens und ihre Umsetzung in Lehrwerken. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Akten der Sektion 13, 1. Frankoromanistentag, Mainz, 23. - 26.9.1998. Tübingen: Narr, 1-15.
- Alix, Christian. (1990). *"Pakt mit der Fremdheit?" Interkulturelles Lernen als dialogisches Lernen im Kontext internationaler Schulkooperation*. Frankfurt: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Altrichter, Herbert. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, Herbert/Lobenwein, Waltraud/Welte, Heike. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 640-660.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Appel, Joachim. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Auernheimer, Georg. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- Bachmann, Saskia/ et.al. (1995a). *Sichtwechsel Neu 1. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Bachmann, Saskia/ et.al. (1995b). *Sichtwechsel Neu 1,2,3. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Allgemeine Einführung*. Stuttgart: Klett
- Bachmann, Saskia/ et.al. (1996). *Handbuch für Spracharbeit, Teil 5: Erlebte Landeskunde*. München: Goethe-Institut.
- Bachmann, Saskia/ et.al. (1997). *Sichtwechsel Neu 2. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke, 7-13.
- Bausinger, Hermann. (1988). Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 157-170.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold. (1997). Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, 678-692.
- Behal-Thomsen, Heinke/Lundquist-Mog, Angelika/Mog, Paul (1993). *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin: Langenscheidt.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Institutes. (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 60-61.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Institutes. (1994). Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache - 34 Maximen. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin:Langenscheidt, 155-162.
- Biechele, Markus/Leiprecht, Rudolf. (1993). *Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern*. München: Goethe-Institut.
- Bischof, Monika/Kessling, Viola/Krechel, Rüdiger. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Bock, Heiko/ et.al.. (1992). *Themen neu 1*. Ismaning: Hueber.

- Bolten, Jürgen. (1994). Interaktiv-interkulturelles Fremdsprachenlernen. Zur Konzeption von Planspielen und Fallstudien im wirtschaftsbezogenen Fremdsprachenunterricht. In: Kelz, Heinrich (Hrsg.). *Internationale Kommunikation und Sprachkompetenz*. Bonn: Dümmler, 99-139.
- Bolten, Jürgen. (1999). Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: Geschichte, Methodik, Systematik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 25, 299-314.
- Braun, Angelika. (1997). *Propuesto para llevar a cabo la Especialidad en la Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera, Guadalajara* (masch.).
- Braun, Angelika. (1998). Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 1, 72-84.
- Braun, Angelika/Hann, Stephanie. (1996). Regionalisierte Deutschlehrerausbildung im Fernunterricht. In: *II Encuentro Ampal: Deutschunterricht - aktuelle Aufgaben und Anforderungen*. 2. - 4. Mai 1995, Guadalajara. Mexiko-Stadt, 155-166.
- Bredella, Lothar. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 85-120.
- Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph/ Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (2000). Einleitung: Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph/ Nünning, Ansgar/Rösler, Dietmar (Hrsg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr, IX-LII.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (1997). Einleitung. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 11-33.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert. (1995). Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 8-19.
- Breen, Michael. (1987). Learner contributions to task design. In: Candlin, Christopher/Murphy, Dermot. (Hrsg.). *Language Learning Tasks*. Cambridge: Prentice-Hall, 23-46.
- Buttjes, Dieter. (1995). Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 142-149.
- Byram, Michael. (1991). Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In: Buttjes, Dieter/Byram, Michael (Hrsg.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 17-30.
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael/Fleming, Michael. (1998). Introduction. In: Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-9.
- Candlin, Christopher N./Murphy, Dermot (Hrsg.). (1987). *Language Learning Tasks*. Cambridge: Prentice-Hall International.
- Caspari, Daniela. (1997). Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (1), 95-100.
- Caspari, Daniela. (1998). Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern/-innen - für Studierende ein relevantes Thema? Überlegungen zum Gegenstand und seiner methodischen Umsetzung im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 122-145.
- Cesana, Andreas. (2000). Philosophie der Interkulturalität: Problemfelder, Aufgabe, Einsichten. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 435-461.
- Christ, Herbert. (1990). *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung: Eine empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert. (1996). Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Online), 1(3), 22 S. <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christ.htm>

- Delanoy, Werner. (1999). Fremdsprachenunterricht als dritter Ort bei interkultureller Begegnung. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 121-159.
- Desselmann, Günther. (1987). *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Dirks, Una. (Hrsg.) (1999). *Reflexive Lehrerbildung: Fallstudien und Konzepte im Kontrast berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Donnerstag, Jürgen. (1998). Die Erweiterung der Literaturwissenschaft zur Kulturwissenschaft und ihre Vorteile für die Lehrerbildung. In: *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Koblenz, 6. - 8.10.1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 69-78.
- Duxa, Susanne. (1999). Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden im Weiterbildungsbereich: konzeptuelle und forschungsmethodische Fragen zur Ermittlung von Wirkungsfaktoren. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10(1), 1-27.
- Duxa, Susanne. (2001). *Fortbildungsveranstaltungen für DaF-/ DaZ-Kursleiter aus der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Dissertation Bochum 2000. Regensburg: FaDaF: 2001 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57).
- Edelhoff, Christoph. (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber.
- Edelhoff, Christoph. (1999). Lehrerfortbildung in Deutschland. In: *Fremdsprache Deutsch. Lehrerfortbildung*. Sondernummer. Stuttgart: Klett, 34-37.
- Ehlers, Swantje. (1999). Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 419-438.
- Ehlers, Swantje/Legutke, Michael K. (1998). Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahmen und Revision. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(1), 11-34.
- Ehnert, Rolf. (o.J.). *Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Studienführer*. Bonn: DAAD.
- Eid, Klaus/Langer, Michael/Ruprecht, Hakon. (1994). *Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Eid, Klaus/Ruprecht, Hakon. (2001). *Papiercollage für Einsteiger. Grundlagen, Techniken, Beispiele*. München: Augustus.
- Esch, van Kees (et. al.) (1999). Autonomous Learning in Foreign Language Teacher Training. In: Faber, Pamela (Hrsg.). *English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments*. Frankfurt: Lang, 15-30.
- Ewel, Manfred. (1995). Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte an den Goethe-Instituten in Deutschland. In: *Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 41. Regensburg.
- Faerch, Claus/Kaspar, Gabriele. (1987). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fandrych, Christian. (1999a). Zuspuch für "Für und Widersprüche". In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 235-239.
- Fandrych, Christian. (1999b). Sprachbewußtsein und Landeskunde: Ein Ansatz zur Erarbeitung von sprachlichem und landeskundlichem Wissen im Fortgeschrittenenunterricht. In: Tenberg, Reinhard (Hrsg.). *Intercultural Perspectives: Images of Germany in education in the media*. München: iudicium.
- Fandrych, Christian. (2001). Deutschunterricht und Germanistikstudium in Mexiko. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1438-1444.

- Fatke, Reinhard. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Junfermann, 56-68.
- Fischer, Roland. (2001). Landeskunde aus österreichischer Sicht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1234-1241.
- Flick, Uwe. (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: Rowolth.
- Freeman, Donald. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. In: *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 88-115.
- Freeman, Donald. (1998). *Doing Teacher Research. From Inquiry to Understanding*. Heinle & Heinle Publishers.
- Friebertshäuser, Barbara. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Junfermann, 503-534.
- Fritz, Gerd. (1982). *Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse*. Tübingen: Narr.
- Fritz, Gerd. (1994). Grundlagen der Dialogorganisation. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hrsg.). *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 177-201.
- Funk, Herrmann. (1994). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 105-111.
- Funk, Herrmann/Koenig, Michael. (1991). *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gehlen, Arnold. (1956). *Urmensch und Spätkultur*. Bonn: Athenäum.
- Geißler, Karlheinz. (1994). *Anfangssituationen*. Weinheim: Beltz.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Glaserfeld v., Ernst. (1996). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Glück, Helmut. (1991). Meins und Deins = Unsers? Über das Fach "Deutsch als Fremdsprache" und die "Interkulturelle Germanistik". In: Zimmermann, Peter (Hrsg.). *"Interkulturelle Germanistik": Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt: Peter Lang, 57-92.
- Goodenough, Ward H. (1971). *Culture, language and society*. Reading, Ma.: Addison-Wesley.
- Götze, Lutz. (1994). Fünf Lehrwerksgenerationen. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*. München: Langenscheidt, 29-30.
- Grau, Maike. (2001). Forschungsfeld Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Marita (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 62-83.
- Grau, Maike/Würffel, Nicola. (im Druck). Übungen zur Interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke
- Grenfell, Michael. (1999). Researching Language Teachers in Training. In: Faber, Pamela (Hrsg.). *English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments*. Frankfurt: Lang, 159-172.
- Groebe, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger. (1999). Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (1), 133-158.

- Hackl, Wolfgang. (1997). Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrerausbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 46, FaDaF, Regensburg.
- Hanffstengel v., Renata/Tercero Vaconcelos, Cecilia (Hrsg.). (1995). *México, el exilio bien temperado*. Mexiko-Stadt.
- Hansen, Klaus P. (1995). *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Franke.
- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard. (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).
- Hermes, Liesel. (2000). Das Fremde und das Eigene. Leserperspektive in Short Stories. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 439-458.
- Hess, Hans-Werner. (1992). *"Die Kunst des Drachentötens": zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.
- Hewitt, Elaine. (1999). Developing Teachers-Researchers. In: Faber, Pamela (Hrsg.). *English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments*. Frankfurt: Lang, 173-192.
- Hog, Martin/et. al.. (1984). *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Hu, Adelheid. (1996). *"Lernen" als "Kulturelles Symbol". Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland*. Bochum: Brockmeyer.
- Hu, Adelheid. (1997). Warum "Fremdverstehen"? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept innerhalb eines "interkulturell" verstandenen Sprachunterrichts. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert & Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 34-54.
- Hu, Adelheid. (1999). Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10 (2), 277-303.
- Hu, Adelheid. (2001). Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 11-39.
- Kallenbach, Christiane. (1995). Das Konzept der subjektiven Theorien aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 81-96.
- Kallenbach, Christiane. (1996). *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kebeck, Günther. (1994). *Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. Weinheim: Juventa.
- Keim, Lucrecia. (1994). Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 162-179.
- Kelle, Helga. (1997). Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 192-208.
- Knapp, Karlfried/Knapp-Potthoff, Annelie (1990). Interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 62-93.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie/Liedke, Martina (Hrsg.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 181-205.

- Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. (1995). Introduction: Making the Invisible Visible. In: Kramsch, Claire (Hrsg.). *Redefining the Boundaries of Language Study*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 9-33.
- Kramsch, Claire. (1998). The Privilege of the Intercultural Speaker. In: Byram, Michael/Fleming, Michael (Hrsg.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Kroeber, Alfred/Kluckhohn, Clyde. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Mass.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1982). Probleme der Aus- und Weiterbildung im Fach 'Deutsch als Fremdsprache '. In: Quetz, Jürgen/Raasch, Albert (Hrsg.). *Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung: Aus- und Fortbildung von neben- und hauptberuflichen Mitarbeitern*. Braunschweig: Westermann, 89-101.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1985). Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport? In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 3-22.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994a). Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenlehrausbildung im Kontext europäischer Mehrsprachigkeit. In: Wierlacher, Alois/Stötzel, Georg (Hrsg.). *Blickwinkel: kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des 3. internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*. München: iudicium, 275-292.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994b). Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 100-105.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke, 156-160.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1998). Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25, 5, 523-544.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1999). Unterrichtsbeobachtung. Ein Verfahren der Qualitätssicherung in der Lehrerfortbildung. In: *Fremdsprache Deutsch. Lehrerfortbildung*, Sondernummer. Stuttgart: Klett, 60-64.
- Krumm, Hans-Jürgen/Legutke, Michael. (2001). Ausbildung und Fortbildung von LehrerInnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1123-1139.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1029-1041.
- Kuckartz, Udo. (1998). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- La Cátedra Guillermo y Alejandro de Humboldt, espacio para descubrir Alemania desde México. In: *Gaceta UNAM* 28.10.1998, Mexiko-Stadt.
- Länderkonzeption zur Förderung der deutschen Sprache und der damit verbundenen Wissenschaftsdisziplinen*. (1998). Mexiko-Stadt, Deutsche Botschaft Mexiko, DAAD, Goethe-Institut (Hrsg.).
- Legutke, Michael. (1995a). Brennpunkte der Fortbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In: Bredella, Lothar (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen*. Bochum: Brockmeyer, 509-531.
- Legutke, Michael. (1999). Fort- und Weiterbildung. Einflussfaktoren und Brennpunkte. In: *Fremdsprache Deutsch. Lehrerfortbildung*. Sondernummer. Stuttgart: Klett, 6-11.
- Legutke, Michael. (Hrsg.) (1995b). *Handbuch für Spracharbeit, Teil 6: Fortbildung. (3 Bände)*. München: Goethe-Institut.

- Lehners, Uwe. (1995). Zum Stand der Arbeit und Planung des Fernstudienprojekts im Goethe-Institut. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung*. München: Goethe-Institut, 40-51.
- Leitfaden zur Planung und Durchführung von Grundlehrgängen zur Ausbildung von Ortslehrkräften und Deutschlehrern im außerschulischen Bereich*. Goethe-Institut, München 1993.
- Lippmann, Walter. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt/Brace.
- Litters, Ulrike. (1995). *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Narr.
- Löschmann, Martin. (1998). Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin/Stroinska, Magda (Hrsg.). *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 7-33.
- Lüger, Heinz-Helmut. (1993). *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin: Langenscheidt.
- Macaire, Dominique/Hosch, Wolfram. (1991). Landeskunde mit Bildern. Wahrnehmungspsychologische und methodische Fragen bei der Entwicklung eines Deutschlandbildes durch Bilder. In: *Fremdsprache Deutsch* 5, 20-27.
- Macaire, Dominique/Hosch, Wolfram. (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Maturana, Humberto R.. (1982). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*. Braunschweig: Vieweg.
- Mebus, Gudula/Pauldrach, Andreas/Rall, Marlene/Rösler, Dietmar. (1987). *Sprachbrücke 1*. Stuttgart: Klett.
- Merriam, Sharan B.. (1997). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2nd edition. San Francisco, London: Jossey-Bass.
- Meyermann, Paul. (1995). *Die Fortbildung für Lehrende des Deutschen als Fremdsprache im Ausland. Fallstudie zu Costa Rica, Zentralamerika*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Meyermann, Paul. (1999). Evaluation oder was? Zur Wirksamkeit und Langfristigkeit von Lehrerfortbildung. In: *Fremdsprache Deutsch. Lehrerfortbildung*. Sondernummer. Stuttgart: Klett, 65-70.
- Modell zur künftigen Lehrerbildung in Mexiko*. Protokoll vom 28.6.2001. Goethe-Institut, Mexiko-Stadt. (masch.).
- Mog, Paul. (Hrsg) (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1983). Begriffe und Bilder, Bedeutungscollagen zur Landeskunde. In: *Zielsprache Deutsch* 2, 5-15.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: iudicium.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1992). Grundpositionen einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. In: Krause, Burkhardt/Scheck, Ulrich/O'Neill, Patrick (Hrsg.). *Präludien: kanadisch-deutsche Dialoge*. München: iudicium, 133-156.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1994). *Wortschatz und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1994a). Interkulturelle Kommunikation. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 94-96.
- Müller, Bernd-Dietrich. (1994b). Interkulturelle Didaktik. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 96-99.
- Müller, Martin/et.al.. (1996). *Moment Mal 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller-Hartmann, Andreas. (1997). Die Integration von Literatur- und Landeskundedidaktik: Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 289-303.

- Müller-Hartmann, Andreas. (1999). Auf der Suche nach dem "dritten Ort": Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 160-182.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita. (2001). Einleitung. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 2-10.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich. (1999). Fremderfahrung im Fremdsprachenstudium. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 381-417.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich. (2001). Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 1230-1234.
- Mutzeck, Wolfgang. (1988). *Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Nunan, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.
- Nünning, Ansgar. (1999). Englische Bilder von Deutschland und den Deutschen. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 322-357.
- Oksaar, Els. (1998). Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24, 13-45.
- O'Sullivan, Emer. (1989). *Das ästhetische Potential nationaler Stereotypen in literarischen Texten. Auf der Grundlage einer Untersuchung des Englandbildes in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1960*. Tübingen: Stauffenburg.
- O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar. (1999). Stereotypen im Rückwärtsgang: Zum didaktischen Umgang mit Heterostereotypen in zielsprachigen kinderliterarischen Texten. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 312-321.
- Pauldrach, Andreas. (1987). Landeskunde in der Fremdperspektive - Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch* 4 (18), 30-42.
- Pauldrach, Andreas. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Piepho, Hans-Eberhard. (1979). *Englischunterricht in Stundenskizzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Pommerin-Götze, Gabriele. (2001). Interkulturelles Lernen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 973-985.
- Proges, Wilfried/Tepe, Thomas. (1999). Europe and Beyond: How German EFL Teachers Learn to Develop their Intercultural Competence during Initial Teacher Training. In: Faber, Pamela (Hrsg.). *English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments*. Frankfurt: Lang, 45-67.
- Rall, Dietrich. (1991). Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Mexiko. In: *Germanistische Mitteilungen* 33, 76-78.
- Rall, Dietrich. (1995). Literaturwissenschaft, Vergleichende Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik in der lateinamerikanischen Germanistik. In: Blamberger, Günther/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Reformdiskussion und curriculare Planung. Dokumentation der internationalen Germanistentagung des DAAD, 24. - 28.5.95*. Bonn: DAAD, 125-132.
- Rall, Dietrich. (1998a). *Cátedra Extraordinaria Guillermo y Alejandro de Humboldt*. (Eröffnungsvortrag, UNAM, Mexiko-Stadt). (masch.).

- Rall, Dietrich. (1998b). *"El exotismo está en Europa y la realidad en América Latina" oder: Müssen Germansitik und Deutschunterricht in Lateinamerika umkehren?* Plenarvortrag IX. ALEG-Kongress, Concepción (Chile). (masch.).
- Rall, Dietrich. (1999). La Literatura como una expresión de las relaciones culturales entre México y Alemania In: *Paralelas. Estudios Literarios, Lingüísticos e Interculturales*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 577-592. (erstmals 1993).
- Rall, Dietrich. (2001). Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nicht deutschsprachigen Ländern II: Außereuropäische Perspektive. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 140-151.
- Rall, Dietrich/Rall, Marlene. (1996). Introducción. In: Rall, Marlene/Rall Dieter (Hrsg.). *Letras Comunicantes*. Mexiko-Stadt, 7-19.
- Rall, Dietrich/Rall, Marlene. (1999). Alemania y México (= spanische Fassung). In: *Paralelas. Estudios Literarios, Lingüísticos e Interculturales*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 593-611. (deutsche Fassung 1996).
- Rall, Marlene. (1990). *Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Reinbothe, Roswitha. (1997). Landeskunde in der Deutschlehrausbildung. In: *Info DaF* 24, 4, 499-513.
- Reinfried, Marcus. (1999). Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Henrici, Gert/Zöfgen, Ekkehard. *Fremdsprachen lehren und lernen. Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*. FLuL 28. Tübingen: Narr, 162-180.
- Roche, Jörg Matthias/Webber, Mark Joel. (1995). *Für und Widersprüche. Ein integriertes Textbuch für Colleges und Universitäten*. New Haven: Yale University Press.
- Roche, Jörg. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Romaine, Suzanne. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Rösler, Dietmar. (1987). Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe. In: *Zielsprache Deutsch* 1 (18), 23-30.
- Rösler, Dietmar. (1992). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Julius Groos.
- Rösler, Dietmar. (1993). Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 77-99.
- Rösler, Dietmar. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar. (1998). *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. Ein überwiegend praktischer Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar. (2001). Das sprachliche Reinheitsgebot im Fremdsprachenunterricht. In: Davies, C. Máire/Flood, L. John/Yeandle, N. David (Hrsg.). *'Proper Words in Proper Places'. Studies in Lexicology and Lexicography in Honour of William Jervis Jones*. Stuttgart: Akademischer Verlag, 399-410.
- Schäfter, Ortfried. (1991). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schewe, Manfred. (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schinschke, Andrea. (1995). Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremdem. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hrsg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 36-50.
- Schoblinski, Peter. (1996). *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schocker-v. Dittfurth, Marita. (1992). *Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Dokumentation und Evaluation ausgewählter Projekte*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Schocker-v. Dittfurth, Marita. (1997). Anmerkungen zur Neukonzeption schulpraktischer Studien für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Ein integrativer Ansatz. In: Bredella, Lothar/Christ,

- Herbert/Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Thema Fremdverstehen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 349-377.
- Schocker-v. Dittfurth, Marita. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schocker-v. Dittfurth, Marita. (2001). Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethno-graphischer Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Marita (Hrsg.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 84-113.
- Schwerdtfeger, Inge Christine. (1995). Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen: Francke, 223-226.
- Sercu, Lies (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. The case of flemish adolescent pupils learning german*. Leuven: Leuven University Press.
- Silverman, David. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Stake, Robert. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Sturm, Dietrich. (1991). Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 5, 4-11.
- Sturm, Dietrich. (1994). Zur Rolle des Bildes in Lehrwerken. In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 84-86.
- Tamme, Claudia. (in Vorb.). *E-Mail-Tutorien. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Dissertation. Gießen 2001.
- Tenberg, Reinhard. (1999). Theorie und Praxis bei der Vermittlung von 'interkulturellen Kompetenzen'. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 64-84.
- Tenbruck, Friedrich H.. (1989). *Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Terhart, Ewald. (1993). Lehrerwissen: Aufbau, Genese, Funktion. In: *Forum Lehrerfortbildung* (24), 94-101.
- Terhart, Ewald. (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 27-42.
- Thomas, Alexander (Hrsg.). (1991). *Kulturstandards in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Thomas, Alexander. (1993). Fremdheitskonzepte in der Psychologie als Grundlage der Austauschforschung und der interkulturellen Managerausbildung. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*. München: iudicium, 257-281.
- Thomas, Alexander. (1996). Psychologische Aspekte interkulturellen Lernens. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22, 125-139.
- Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus. (1996). *Stufen International 1. Handbuch für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus. (1996). *Stufen International 1*. Stuttgart: Klett.
- Wahl, Diethelm. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahrig - *Deutsches Wörterbuch*. (1986). Gütersloh: Bertelsmann.
- Weber, Hajo. (1994). *Die Sprache der Bilder. Arbeitsblätter zur visuellen Kommunikation*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Weidenmann, Bernd. (1991). Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern. In: *Fremdsprache Deutsch* 5, 12-16.

- Weinrich, Harald. (1992). Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: iudicium, 129-151.
- Wendt, Michael. (1996). *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht*. Tübingen: Narr.
- Wicke, Rainer Ernst. (1995). *Kontakte knüpfen*. Berlin: Langenscheidt.
- Wierlacher, Alois. (1980). Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. 2 Bände. München: UTB, 9-17.
- Wierlacher, Alois. (1985). Mit anderen Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 3-28.
- Wierlacher, Alois. (1992). Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.). *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: iudicium, 19-112.
- Wierlacher, Alois. (1994). Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984-1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt "Interkulturelle Germanistik"? In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, 37-56.
- Wolff, Dieter. (1997). "Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen." In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.). *Neues Lernen - Selbstgesteuert - Autonom [...]* München: Goethe-Institut (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7), 45-52.
- Zimmermann, Peter. (1991). "Interkulturelle Germanistik" - Ein Phantom wird besichtigt. In: Zimmermann, Peter (Hrsg.). *"Interkulturelle Germanistik": Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt: Peter Lang, 13-26.

Danksagungen

Für ihre Mitteilungen schulde ich folgenden Personen Dank:

Laura García: Koordination der Preparatorias Bilingües in Monterrey;

Klara Silhavy: DAAD-Lektorin am Instituto Politécnico Nacional (IPN) in Mexiko-Stadt

Markus Rick: Pädagogische Verbindungsarbeit am Goethe-Institut in Mexiko-Stadt

Verschriftlichung der Mitschnitte des Seminars

- 1 Vera: Wieso, der Herr beginnt.
- 2 Isabel: Was habt ihr geschrieben?
- 3 Vera: Ja, ich kann auch anfangen, ich bin die einzige Muttersprachlerin, ich bin in Deutschland
4 aufgewachsen in Norddeutschland, in Bremen, also in der Nähe von Bremen, in einem kleinen
5 Dorf. Und jetzt bin ich seit fast 4 Jahren in Mexiko und unterrichte hier am CELE und am Colegio
6 Alemán schon seit einiger Zeit, und da hab ich erst mal aufgeschrieben, also Bilder des
7 deutschsprachigen Raums, also ich hab erst mal aufgeschrieben, das hab ich schon Consuelo
8 gesagt, was die Studenten im ersten Semester sagen, wenn ich sie frage: "Deutschland, was fällt
9 dir dazu ein?" Und die sagen dann, und das sind dann Begriffe drei, das sagen sie dann erst, das
10 sagen sie auf Spanisch und dann sagen sie auch auf Deutsch drei Wörter: Bier, Hitler und
11 Mercedes. (Gruppe lacht) Das habe ich jetzt aufgeschrieben, und später im Gespräch kommt dann
12 auf Spanisch Bücher im Original lesen, das wollen ganz viele. So, das habe ich also als erstes
13 aufgeschrieben, und dann hab ich, ehm, also wie mein Deutschlandbild, woran ich denke, wenn ich
14 Deutschland höre, das ist schon sehr geprägt eben auch von meinen Erfahrungen hier in Mexiko.
15 Also von den Studenten. Ja dann habe ich aufgeschrieben, natürlich denke ich an meine Kindheit,
16 meine Familie, Schule, dann denke ich an Sommer und die schönen Kornfelder, das ist ja sehr
17 schön, und dann denke ich natürlich auch an Bremen und den Regen, das ist also mehr so Klima,
18 Landschaft. Im Unterricht muss ich oft sprechen über Sehenswürdigkeiten, Kölner Dom, wie heißt
19 die Hauptstadt von Deutschland, Berlin, Brandenburger Tor, bla, bla, bla. Und dann, woran ich
20 selber ganz alleine denke, das ist die politische Situation in Deutschland zum einen und jetzt in den
21 letzten Monaten der Skandal um Helmut Kohl, der Spendenskandal, und auch geprägt durch meine
22 Situation in Mexiko, ich denke manchmal mit Wehmut an die bequemen wohl aber sehr teuren
23 öffentlichen Transportmittel in Deutschland, an die Busse, weil ich hier ja immer Pesero fahren
24 muss ((Gruppe lacht verständnisvoll)).
- 25 Isabel: Ja, das ist immer mit Verkehrsmittel
- 26 Vera: nicht immer, aber manchmal denke ich schon an so einen bequemen Bus, der mich von Bremen
27 nach Heiligenfelde bringt, also das ist schon sehr angenehm,
- 28 Diego: bequem,
- 29 Consuelo: sauber, sicher.
- 30 Diego: Assoziationen (...?)
- 31 Vera: Aber es geht mir doch mehr
- 32 Dolores: aber auch in München, ich war in München und also das war immer voll und so viele Leute da, da
33 bequem
- 34 ((mehrere sprechen gleichzeitig))
- 35 Vera: Mir geht es mehr, ich sag ja gar nicht voll oder sicher oder unsicher, das habe ich nicht gesagt, das
36 hat ja die Consuelo gesagt, ich sag nur bequem wegen der Federung.
- 37 Dolores: Ah, ja,
- 38 ((verständnisvolles Gemurmel der anderen))
- 39 Dolores: Gut, also ich glaube ja, wie du das gesagt hast, ich hab das ganz anders gemacht, ich habe jetzt
40 geschrieben, was ich jetzt mit Deutschland assoziiere, und vielleicht muss ich also ein bisschen
41 zurückdenken. Meine erste Assoziation mit Deutsch und Deutschland damals war Freud, Kafka. Ich
42 habe Psychologie studiert und deswegen wollte ich unbedingt Deutsch lernen. Und das war also
43 Freud, Kafka, Goethe, das war Literatur und das war, was ich damals von Deutschland wusste.
44 Aber jetzt, das ist, was ich jetzt assoziiere, und deswegen vielleicht ist das ganz philosophisch,
45 glaub ich. Da hab ich also zum Beispiel der Begriff Zeit, der Begriff Zeit genannt. Warum, also Zeit

- 46 für mich das ist ganz anders als, also Zeit in Deutschland und Zeit in Mexiko, also
- 47 Vera: Darf ich was fragen? Was meinst du mit Zeit? Pünktlichkeit?
- 48 Dolores: Ja, nicht nur Pünktlichkeit, sondern auch was bedeutet, also ich möchte immer erklären, zum
- 49 Beispiel wie spät ist es, dann muss ich sagen, es ist halb fünf, also das bedeutet, es ist 4 Uhr 30
- 50 Minuten. Also in Mexiko das ist ganz anders. Wir leben jetzt, nicht in die Zukunft, und wenn ich
- 51 denke halb 5, das bedeutet, das ist die Hälfte von einer Stunde, aber ich denke an die Zukunft,
- 52 nicht was jetzt ist.
- 53 (Stimmengemurmel)
- 54 Also mit diesem Ausdruck, dann hab ich gedacht, das ist irgendwie komisch. Also ich kann
- 55 überhaupt nicht an die Zukunft denken, weil meine Situation ist jetzt, was ich jetzt mache und
- 56 deswegen der Begriff ist für mich? ein bisschen komisch.
- 57 Dann hatte ich also andere Assoziationen gemacht, das war auch diese Genauigkeit von den
- 58 Sachen von dem Leben, alles ganz genau ausdrücken und sogar denken. Also, wenn ich Spanisch
- 59 rede, also, für mich ich habe immer eine vage Idee von der Welt, aber auf Deutsch habe ich immer
- 60 eine so genaue Idee, was ich sagen will, was ich sagen möchte oder was ich im Kopf habe. Und
- 61 sogar wenn ich etwas schreiben möchte, mache ich immer eine Gliederung. (...?) Ich muss also
- 62 jeden Punkt schreiben. Damals habe ich nie gemacht und ich habe nie so gedacht, aber jetzt denke
- 63 ich so. Deutschland für mich ist also ganz genau alles ausdrücken und das ist genau die
- 64 Weltanschauung, das ist nicht mehr mexikanisch. Jetzt habe ich irgendwie eine Mischung
- 65 Deutschland und Mexiko und was ich noch assoziiere mit Deutschland. Das ist also diese
- 66 kontrastiven Begriffe, also Winter -Sommer, es ist heiß - es ist kalt, nicht wie in Mexiko ((Mexiko-
- 67 Stadt)), in einem Tag wir können alles erleben. Aber in Deutschland habe ich nie solches Gefühl.
- 68 Vera: Im April kannst'e das auch erleben
- 69 Dolores: ja vielleicht, ich war also lang da, aber ich habe das nie bemerkt, das ist auch eine subjektive
- 70 Sache, ganz subjektive Interpretation. Ich konnte das nicht merken, für mich war also ganz kalt
- 71 oder ganz heiß.
- 72 Consuelo: Woher in Mexiko kommst du?
- 73 Dolores: Aus Jalisco. Ja, vielleicht (lachen) das ist ganz anders, aber das ist für mich deshalb im Kontrast
- 74 leben. Im Leben fühle ich das überhaupt nicht, aber in Deutschland ist so klar für mich. Und
- 75 deswegen, also jetzt als Einfluss fühle ich mich jetzt also immer unter diesem Begriff Kontrast.
- 76 Consuelo: Yo quisiera hacer un comentario, respecto a que dices, las 4 y media o la media para la cinco,
- 77 como lo ven las personas en (...?). Para mi particularmente ese punto no es muy extraño porque
- 78 en la casa mi abuelo siempre dijo así es la media para las cinco, es la media para las cuatro, o
- 79 cinco pasados de la media (...?) no se me ha sido un contraste, no en el sentido de aprender la
- 80 lengua porque en alemán se dice en esta manera es media hora antes de la cinco, für mich das ist
- 81 nicht etwas mit Zukunft, weil wir zu Hause das auch so gesagt haben.
- 82 Dolores: Sowieso das ist eine ganz persönliche Interpretation, das sehe ich natürlich,
- 83 Vera: Ja das ist klar
- 84 Dolores: für mich das sind philosophische Interpretationen von Deutschland.
- 85 Consuelo: Das ist sehr interessant
- 86 ((Neue Person kommt dazu))
- 87 Vera: Könntest du dich noch vorstellen, deine Beziehung zu Deutschland. Wo unterrichtest du?
- 88 Javier: Als ich das erste Mal nach Deutschland gekommen bin, habe ich etwas Ungewöhnliches bemerkt:
- 89 Dass der Supermarkt um fünf Uhr geschlossen ist.
- 90 ((Verständnisvolles zustimmendes Gelächter))

- 91 Vera: Ja, das stimmt, ja
92 Isabel: und am Wochenende ist alles zu
93 Vera: genau, das ist alles toot.
94 ?: ((ungläubige Frage)) alles tot?
95 Vera: Tote Hose, wie man so schön sagt.
96 Isabel: Alle Leute sind zu Hause im Winter,
97 Vera: schrecklich, ja,
98 Isabel: im Sommer sind alle Leute draußen,
99 Dolores: im Biergarten.
100 Vera: Ja das stimmt, ((aufforderndes aha))
101 Javier: Ich finde die Deutsche sehr groß. Mir gefällt sehr viel die deutsche Sprache, weil sie sehr logisch
102 ist. Ich bin Mathematiker, also finde ich die deutsche Sprache sehr mathematisch. Ich esse sehr
103 gern.
104 ((Lachen der Gruppe))
105 Vera: Das finde ich auch wichtig,
106 Isabel: ich auch.
107 Javier: Deswegen bin ich auch nach Österreich gehen.
108 Vera: Die Sachertorte wahrscheinlich.
109 Vera: Ja, Supermarköffnungszeiten, das passt ein bisschen zu dieser Genauigkeit.
110 ((Zustimmung))
111 Vera: Das stimmt ja auch, halb sieben.
112 Javier: Findet ihr die deutsch Sprache auch so?
113 ((Zustimmung von allen))
114 Vera: Es gibt zwar sehr viel Ausnahmen für alles Mögliche, aber an sich finde ich auch, das ist doch sehr
115 stark strukturiert und aufgebaut, ja, ja wie Algebra.
116 Diego: Viele Leute meine, dass die deutsche Sprache schwierig ist, und (...?)
117 Isabel: Ich bin ganz Mexikanerin,
118 Vera: ich auch schon fast.
119 Isabel: Ich bin in San Luis Potosi aufgewachsen und habe Deutsch in Deutschland studiert, ein Jahr, es
120 war letztes Jahr in Hamburg. Es war ganz schön, aber nachdem denke ich sofort immer
121 Deutschland, regnet und regnet, in Hamburg regnet es viel.
122 Vera: Mhm, das ist immer so.
123 Isabel: Kaltes Wetter, formelle und pünktliche Leute, spazieren gehen.
124 ((Allgemeine Zustimmung))
125 Isabel: Ja, das habe ich gerne gemacht, Kartoffeln, ((allgemeine Zustimmung)) verschiedene Formen, es
126 ist ganz gut, ja und die Torten, die Süßigkeiten, Schokolade, (...?) . Ich denke auch in Deutschland
127 essen Eis, mehr Eis als die Kinder hier in Mexiko, trotz des Wetters; ja, es ist Winter, es ist
128 Sommer, Herbst, und die Leute, die Kinder essen Eis da, das habe ich gesehen, und hier es ist
129 zwanzig Grad, und nein, du darfst nicht Eis essen, weil es so kalt ist, du erkältest dich oder so. Es
130 funktioniert so, mancher erkältet sich (...?) Dicen los medicos que las personas tienen mas
131 defensas contra el frio, ich weiß nicht. Die Leute, ich denke auch, man kann Freunde gewinnen,
132 langsamer als in Mexiko, langsamer,
133 Dolores: aber sicherer.
134 Isabel: Ja, einmal du einen Freund hast, das ist für immer,
135 Dolores: du kannst das ganze Leben behalten,

- 136 ((Allgemeine Zustimmung))
- 137 Dolores: Aber das ist auch diese Sache von Kontrasten, das ist alles so fest in Deutschland. ((Mehrere
138 sprechen gleichzeitig, unverständlich)) Du hast einen Freund und das bedeutet für das ganze
139 Leben, hier das bedeutet nur
- 140 Vera: |alles ist verbindlicher
- 141 Dolores: |nur für heute
- 142 Vera: |ja ((lachen der anderen))
- 143 Dolores: |vielleicht (?)
- 144 Vera: ja, darunter, also ich weiß das von, also ich selber hab die Erfahrung nicht gemacht, weil ich ja
145 auch in einer anderen Situation bin, aber ich weiß das von Deutschen, die hierher gekommen sind
146 und hier zu arbeiten in der Industrie oder in der Schule. Also, dann sind die irgendwo eingeladen in
147 den ersten zwei drei Wochen und lernen Mexikaner kennen, und die hören das dann, gerade aus
148 Deutschland gekommen, interessant, und ja wenn du Hilfe brauchst, sagt der Mexikaner, dann ruf
149 mich an und dies und das,
- 150 Dolores: das ist Gastfreundschaft,
151 ((zustimmendes Gemurmel))
- 152 Vera: und dann brauchen die aber wirklich Hilfe, weil das am Anfang wirklich alles sehr schwer ist, also
153 wie umgekehrt natürlich auch, und dann brauchen die wirklich Hilfe und dann sind die nicht da, die
154 Leute, die vorher gesagt haben, ich helfe dir jederzeit, ich habe Zeit und dies und das und so, und
155 dann sind sie nicht da. Und dann sind die Deutschen enttäuscht, dann sind sie enttäuscht, weil sie
156 das nicht verstehen,
- 157 Isabel: |das verstehe ich
- 158 Vera: |wenn jemand so offen auf sie zukommt und so viel ihnen anbietet und davon nicht die Hälfte hält -
159 das machen wir nicht, das machen wir nicht, was wir
- 160 Dolores: aber ist genau das, was ich sage, wenn sie etwas sagen oder ausdrücken (...?) für uns Mexikaner
161 |das ist unsere Kultur
- 162 Vera: |aber das ist die Idee
- 163 Consuelo: |das ist peinlich
- 164 Dolores: |das ist unsere Kultur
- 165 Vera: das ist nichts Peinliches nein, nein, nein, das müssen die Deutschen lernen,
- 166 Dolores: ja genau, das ist unsere Kultur
- 167 Vera: die müssen lernen, das zu interpretieren und zu verstehen. Das ist anders hier, andere Länder
168 andere Sitten, und sie sind so, das gehört zu ihrer Art und man muss lernen damit umzugehen.
169 Und dann funktioniert das auch. Oder mit der Pünktlichkeit: Ich kann ja auch mich mit Mexikanern
170 verabreden, und ich liebe das, ich kann sagen, mañana vamos al cine, und ich weiß, ich hab gar
171 keine Zeit morgen, aber ich kann in dem Moment erst mal nett sein.
- 172 Dolores: also dann bist du mexikanisiert
- 173 Vera: und ich weiß, wunderbar, wir gehen sowieso nicht ins Kino morgen, macht nichts, macht nichts, das
174 muss man einfach lernen, das ist anders hier.
- 175 Consuelo: Ja, ja.
- 176 Vera: Und das ist wirklich ein ganz enormer Unterschied.
- 177 Isabel: Allgemein, die Deutschen sind sehr (...?) das stimmt (...?) diese Freundschaft und Pünktlichkeit
178 ganz stark, wir möchten als Mexikaner immer Ja sagen,
- 179 Dolores: wir möchten immer freundlich sein,
- 180 Isabel: die Sachen schöner machen, meine Wünsche, die Sachen besser machen oder helfen oder so,

181 aber man sagt so viele Sachen, die man nicht halten kann, das ist ein Problem. (...?)

182 Vera: Ich finde nicht, das ist ein Problem, das ist einfach anders hier. Ich finde es manchmal schrecklich,

183 wie meine Landsleute reden und wie sie miteinander und auch mit ihren Gastgebern, sag ich mal,

184 umgehen. Ich finde das zum Beispiel inzwischen ganz schrecklich, ich finde das gar nicht mehr

185 schön, ich finde das netter.

186 Isabel: Das ist mit vielleicht mit uns funktioniert dasselbe. Vielleicht wenn wir nach Deutschland fliegen,

187 sich machen auch generell, sie sprechen auch wie schrecklich ist (Stimmengewirr). Das ist ganz

188 normal, ich bin nicht zu Hause und dann alles ist schön. Das muss nicht sein, aber ich spreche

189 allgemein funktionieren die Leute so, nur zu Hause ist alles perfekt und dann bin ich zu Hause und

190 dann sehe ich, nein, das ist nicht so, das ist nicht perfekt, das ist schlecht, man sieht das auch zu

191 Hause.

192 Dolores: Zu Hause bedeutet bekannt, im Ausland das ist fremd und fremd bedeutet anders, man will also

193 nur zu Hause bleiben, also nur bekannte Sachen erkennen.

194 Consuelo: Meine Assoziationen mit Deutschland, ihr habt schon einige genannt, z.B. Sommer, Essen, aber

195 bei mir gibt es auch Leute, alte Leute in Deutschland,

196 Vera: alte Leute?

197 Consuelo: Ja.

198 Dolores: Also in Berlin, da können sie viele Leute, die allein leben.

199 Consuelo: Es gibt fast keine Kinder, die jungen Leute wollen keine Kinder,

200 Vera: teuer

201 Consuelo: zu teuer. Sie haben einen Hund, ich mag Tiere sehr gern, ich habe zwei Hunde zu Hause, aber

202 trotzdem

203 Vera: ((fragend- zustimmend)) alte Leute?

204 Consuelo: mhm, Einsamkeit, die Alten sind einsam, sie haben (?) zu sprechen, auch Ordnung, Sauberkeit,

205 Fleiß, in Deutschland im Kontrast zu Mexiko, aber keine Toleranz,

206 Dolores: Ah ja, das stimmt.

207 Consuelo: Technologie, aber Technologie verbinde ich mit Entfremdung, Imagination; die Leute sind, ich habe

208 diesen Eindruck,

209 ((Stimmengewirr))

210 Consuelo: die Leute arbeiten mit den Maschinen, mit dem Computer, sind entfremdet, sind keine Menschen

211 mehr, sind unmenschlich.

212 Vera: Inwiefern, das finde ich interessant, inwiefern unmenschlich?

213 Consuelo: Mit den anderen Leuten, sie denken nur an sich selbst.

214 Vera: Ich hatte gerade Besuch von meiner Schwester. Die war zum ersten Mal hier, und das war natürlich

215 sehr schön, sehr, nett, Familie und so weiter. Aber sie ist eben deutsch. (Gelächter) Ich bin ja auch

216 deutsch, ja auch schön, wunderbar, aber das ist irgendwie, also, die hat sich sehr bemüht, sich an

217 unseren Rhythmus zu gewöhnen und wenn wir gesagt haben, wir, also um 11 Uhr nach

218 Xochimilco, dann rief die Nachbarin um eins an, weil wir immer noch da waren, und hat uns gesagt,

219 wollt ihr unser Auto, wir haben gesagt juhu, und da sag ich, guck mal, wären wir jetzt um 11 Uhr, wie

220 wir das gestern besprochen haben, losgefahren, hätten wir nicht das Auto gekriegt. Und so ist das

221 hier, wir sagen um 11 und dann fahren wir um Viertel nach eins, alles wunderbar. Also, die hat nicht

222 gemeckert, aber das ist wirklich so, also dieses: Mmh, wir ((Deutsche)) sagen das und wir machen

223 das.

224 Dolores: Die sind nicht flexibel.

225 Isabel: Finde ich auch, das ist nicht so einfach.

- 226 Vera: Also es ist nicht so einfach hier mit dem umzugehen, und umgekehrt, wenn wir ((Mexikaner)) dahin
227 fahren nach Deutschland, ist es nicht so einfach mit uns ((Deutschen)) umzugehen.
- 228 Dolores: Natürlich, das ist, weil alles da so fest ist. Hier, da muss man unbedingt flexibel sein, sonst kannst
229 du die Situationen nicht so einfach ertragen.
- 230 Vera: Ne, sonst kannst du hier nicht leben.
- 231 Dolores: Und ich glaube, das ist auch interessant, und ich habe das bemerkt in Deutschland: Die Leute sind
232 immer so unzufrieden. Also, und hier wir sind zufrieden, egal was passiert, also wir lachen ständig,
233 öfter als die Deutschen, in Deutschland lachen die Leute fast nie.
- 234 Vera: Ne, das ist das, was ich am allermeisten vermisst habe, in den zwei Monaten, das Lachen auf den
235 Gesichtern, ja.
- 236 Isabel: Vielleicht wir sind nicht so verantwortlich in einigen Sachen.
237 ((Zustimmendes Gemurmel))
- 238 Isabel: Ich lache, das Problem ist da noch, aber ich fühle mich nicht so verantwortlich für das Problem.
- 239 Dolores: Wir tragen unsere Verantwortung nicht, das ist ein Fehler, nicht angenehm, aber auch wir können
240 nicht viel machen, das ist auch die Sache.
- 241 Isabel: Ich denke jetzt auch an die Familien in Deutschland. Wir haben gesagt, deine Schwester oder Ihre
242 Schwester - Vera, deine Schwester, wir duzen uns doch.
- 243 Isabel: Das ist auch eine Sache: Auf Deutsch denke ich sofort Sie, (...?)
- 244 Vera: Aber eine Sache wollte ich noch sagen. Ich hab viel auch darüber nachgedacht, mit diesem
245 Pünktlichen. So am Anfang, als ich hier war und unterrichtet habe und die Studenten gesagt haben,
246 Ordnung und pünktlich, das klang mir gar nicht so schön, ich fand das gar nicht so toll, weil hier
247 verbinden viele Studenten mit pünktlich, da machen sie auch noch diese Handbewegung, pünktlich,
248 wuff, das finde ich ganz schrecklich, bißchen wie eine Guillotine, (Gelächter) und so verstehen das
249 viele auch hier. So ist das natürlich nicht, aber jetzt habe ich nämlich in Sprachbrücke im
250 Arbeitsbuch einen Artikel gefunden, der mir doch sehr, sehr geholfen hat, das Ganze irgendwie
251 besser zu verstehen und in eine etwas nettere Bahn zu lenken. Pünktlichkeit ist eine Form der
252 Höflichkeit in Deutschland. Ja, und dann kann ich das auch besser vertreten und erklären. Die
253 Deutschen sind pünktlich, weil das für sie eine Form der Höflichkeit ist. Und ich finde, höflich sollte
254 man, egal, wo man ist, versuchen zu sein. Genauso, wenn ich hier in Mexiko bin und ich verabrede
255 mich um neun und um zehn, ist immer noch keiner da, dann sollte ich hier nicht meckern, weil hier
256 ist es höflich, bisschen flexibler bei einer Verabredung zu sein.
- 257 ((Zustimmung aus Gruppe))
- 258 Vera: Hier ist Höflichkeit, Mund halten und nicht meckern, sondern selber zu spät kommen. Da klappt das
259 auch. Dann ist mir auch wohler, wenn wir über Pünktlichkeit reden, wenn ich sagen kann: In
260 Deutschland ist das höflich. Wenn sie pünktlich sind, sind sie höflich. Und das find ich okay, höflich
261 zu sein.
- 262 (Lachen)
- 263 Dolores: Deutsche Höflichkeit und mexikanische
- 264 Vera: genau, das ist nicht dasselbe.
- 265 Isabel: Aber die Deutschen können das auch machen, weil sie alles gut geregelt haben, zum Beispiel die
266 Verkehrsmittel. Die Bahn fährt um 8 Uhr und 5 Minuten und 13 Sekunden ab und das ist so, und
267 hier
- 268 Dolores: obwohl ich glaube, das ist auch eine Sache: Sie möchten alles versichern.
269 ((Zustimmendes Rufen))
- 270 Vera: Das sollten wir - Versicherungen, Lebensversicherungen

271 Dolores: ja, also alles, und wir, wir wollen das nicht, wir also assoziieren sicher als tot sein,
272 Isabel: vielleicht aber nicht
273 ((Stimmengewirr))
274 Vera: Versicherung und Sparbuch, Sparbuch, wo haben wir ein Sparbuch, jawohl. Ich kam nach Mexiko
275 und ich sagte zu meinem Mann, komm, wir müssen jetzt ein Sparbuch für die Kinder anlegen.
276 Dolores: Aber das bedeutet auch, sie denken an die Zukunft, und wir nicht. Das ist genau, was ich sagte,
277 deswegen spielt eine wichtige Rolle die Sprache, wie sie sprechen, bedeutet also immer die
278 Zukunft.
279 Diego: Absichern
280 ((Zustimmung aus der Gruppe))
281 Dolores: Und wir nicht, unser Verhalten ist ganz anders.
282 Isabel: Ich möchte nur kurz sagen, die Familie hier ist nicht so unabhängig wie in Deutschland. Hier kann
283 man nicht so weit weg von Familie leben, ohne (...?) es ist sehr, sehr gewöhnlich, die Tochter ist
284 verheiratet, und dann wohnt sie zwei Häuser weg von der Mutter, und die Tante auch
285 Dolores: und das ist, weil die Leute in Deutschland allein leben.
286 Vera: Das ist der Nachteil,
287 Dolores: alle sind unabhängig.
288 Vera: Unabhängig, aber das hat auch viele Nachteile, Kleinfamilie, ja. Was wollen wir holen: Essen,
289 Kuchen, ((zustimmendes ja von allen Seiten))
290 Dolores: und die Natur für mich spielt eine wichtige Rolle. Also hier in Mexiko habe ich nie, nie gedacht, die
291 Bäume existieren oder es ist grün oder es ist gelb und rot, nur in Deutschland habe ich das
292 gesehen, rote Blätter, hier habe ich nie gesehen,
293 Vera: ja die Farben
294 ?: Natur,
295 Dolores: alte Leute, Familie, Versicherungen,
296 Vera: gerne Versicherung und Bankkonto, Sparbuch, Sauberkeit.

- 1 Marion: Alle haben sich bei mir beklagt, wie wenig Geld sie haben, alle meine Verwandten und auch Teil
2 der Freunde haben sich bei MIR beklagt, wie wenig Geld sie haben, und das sind Sachen, die ich
3 nicht verstehen kann, keiner von ihnen hungert, alle von ihnen (...?) fast alle haben ein Auto,
- 4 Elisa: ja, ja, ja du meinst seelisch unzufrieden
- 5 Marion: Ja, seelisch, ja, natürlich das ist überhaupt nicht objektiv, das ist subjektiv, diese kleine Reise mit
6 den zwei Kindern, mit meinem Mann, für drei Monate nach Deutschland hat mich mehr gekostet als
7 mein Mann in einem Jahr verdient, ja, das war meinen Verwandten aber völlig egal. Die haben mir
8 nur vorgejammert, wie schlecht es ihnen doch geht. Ja, das mein ich mit dieser Unzufriedenheit,
9 die gar nicht objektiv begründet ist, sondern seelisch sozusagen. Das viele mit ihrem Leben nicht
10 klar kommen, wo sie anscheinend keinen Grund haben. Schön das sind die Landschaften, die
11 billigen Lebensmittel, das hat mich natürlich begeistert. Wir sind in einen Supermarkt gegangen und
12 haben diesen Wagen ganz voll gemacht mit Windeln und alles, ja, das hat nur 200 Mark gekostet.
13 Hier das wären 1200 Pesos, das war natürlich schön. Na ja, und die anderen haben noch
14 Pünktlichkeit, aber da bin ich auch gespalten. Es ist zwar schön, wenn man pünktlich ist, aber es
15 kann auch schrecklich sein. Zum Beispiel als wir bei Freunden eingeladen waren, gerade 98 mit
16 zwei sehr kleinen Kindern, Lisa war 2 und Tonio war drei Monate alt, und als wir nicht Punkt 4 Uhr
17 bei ihnen waren, Kaffee, wo seid ihr denn, kommt doch endlich. (Lachen)
- 18 Elisa: Ja, die Pünktlichkeit in Mexiko und Deutschland ist so schwer, weil hier in Mexiko, ja, wir wohnen in
19 einer großen Stadt und die Pünktlichkeit ist fast, ist nicht so genau, man kann 5 Minuten oder 10
20 Mitnuten später kommen also ((- Einwurf Marion: halbe Stunde -)) . Wenn man arbeiten muss, dann
21 muss man pünktlich sein, weil es ist deine Arbeit. Aber, um pünktlich zu sein, muss man zwei
22 Stunden früher unterwegs sein ((- Marion: ja das ist das Problem -)) um pünktlich zu sein in Arbeit.
23 Ja aber bei Festen oder so ist es nicht so schlimm und bei einer Einladung ist es auch nicht so
24 schlimm.
- 25 Lucia: In Deutschland erstens gibt es so gute Busse und bequem und es gibt nicht so viele Leute, sie
26 haben eine Uhrfahrt ((Fahrplan)) und so
- 27 Elisa: man kann nicht unpünktlich sein (Gelächter)
- 28 Marion: doch man kann
- 29 ?: wer weiß
- 30 Elisa: Also, wie seht ihr Deutschland oder deutschsprachige Länder?
- 31 Mayra: Also, ich war noch nie in Deutschland,
- 32 ?: in Österreich oder Schweiz, noch nie in Europa? (...?)
- 33 Mayra: Ich habe dann nur Englisch und Deutsch gelernt und jetzt unterrichte ich. Also ich habe Deutsch
34 gelernt, da gibt es mehrere Möglichkeiten eine gute Stelle zu bekommen, gut zu verdienen. Ich
35 mag die Idee, dass ich vielen anderen Leuten helfen kann, andere Sprachen zu sprechen (...?)
- 36 Elisa: Und wie steht's mit Landeskunde? Landeskunde ist für dich ja kein Thema, weil du nichts von den
37 europäischen Ländern kennst.
- 38 Marion: Auch nicht die Presse? Du hast überhaupt keine Assoziationen, wenn du Österreich hörst,
39 Schweiz?
- 40 ?: oder von Unterricht oder Fotos?
- 41 Mayra: Doch mit Fotos, ja in der Zeitung.
- 42 Marion: Oder von Muttersprachlern, hier unterrichten doch auch Muttersprachler. Hast du da nicht
43 irgendwelche Assoziationen?
- 44 Mayra: Ja manche, aber ich glaube, ich brauche noch mehr,
- 45 Elisa: wie lange unterrichtest du schon

- 46 Mayra: 2 Jahre an der Anglo und (?) Institut.
- 47 Xochil: Wie ist das zum Beispiel, ich weiß nicht, mit welchem Lehrwerk du arbeitest, mit welchem Lehrwerk
- 48 arbeitest du?
- 49 Mayra: Themen neu, Sprachbrücke ein bisschen Moment mal!
- 50 Xochil: Wie sieht es aus, wenn es im Unterricht z.B. um ein Land oder ein Thema geht, und du bist ja noch
- 51 nicht in dem Land gewesen, und du hast natürlich Information, Lehrerhandbuch, oder musst du
- 52 dich informieren, irgendwelche Zeitschriften, Zeitungen oder sogar Fernsehen oder musst du
- 53 Kollegen fragen. Aber mit welchen Gefühlen, oder wie ist eigentlich deine, mit welchen Gefühlen
- 54 kannst du das machen? Was geschieht in dir, innerhalb, wenn du meinst, ich muss jetzt über
- 55 dieses Thema sprechen, über das Thema Essen oder das Thema Freizeit sprechen? Und ich war
- 56 noch nie da in dem Land?
- 57 Mayra: Zu schwer für mich und die Studenten sind auch sehr neugierig und da kann ich nicht alle Fragen
- 58 antworten, weil ich war noch nicht da. Manchmal Themen arbeitet mit viel Landeskunde.
- 59 Marion: Es muss schwierig sein.
- 60 Mayra: Da hab ich sehr viel gelesen, Literatur und so alles, das hilft mir, aber das ist nicht genug, also ich
- 61 bin noch nicht zufrieden.
- 62 Elisa: Hast du schon mal überlegt, so ein Seminar in Österreich mitzumachen?
- 63 Mayra: Nach Österreich? Wie?
- 64 Elisa: Es gibt Seminare in Österreich.
- 65 ((Info über Seminare wird gegeben))
- 66 Xochil: Aber bist du der Meinung, wenn du z. B. wenn deine Studenten dich etwas über Landeskunde
- 67 fragen und wenn du dich informierst, dass du genug Information geben kannst, so dass du sie
- 68 zufrieden stellen kannst? Dass die Studenten sagen, okay, das ist genug? Dass sie sagen können,
- 69 ich habe in diesem Moment durch dich ein bisschen mehr über dieses Land erfahren, sei es
- 70 Deutschland oder Österreich oder die Schweiz, und bin ich schon ein bisschen mehr informiert
- 71 (unverständliches Gemurmel über Länder)
- 72 Oder hast du das Gefühl, da muss ich mehr wissen?
- 73 Mayra: Ja, ich denke immer, damit bin ich noch nicht zufrieden, ich muss noch was lernen, ich muss noch
- 74 dahin.
- 75 Xochil: Ja, das glaub ich auch. (Gemurmel)
- 76 Marion: Lesen kann man viel, aber es ist immer anders, wenn man es selber sieht.
- 77 Mayra: Ich weiß, es ist für mich eine Pflicht nach Deutschland zu fahren
- 78 ?: oder nach Österreich oder in die Schweiz oder nach Luxemburg (...?)
- 79 Mayra: Und wie steht's mit dir?
- 80 Elisa: Ich war schon in Österreich.
- 81 ?: Wie lange?
- 82 Elisa: 5 Jahre.
- 83 ?: Ach so, das reicht.
- 84 Elisa: In Salzburg
- 85 ((Übereinstimmendes "das ist schön" von allen))
- 86 Elisa: Hab ich Deutsch gelernt fünf Jahre, hab ich auch gewohnt. Ja, die ganze Geschichte (...?) als
- 87 Ausländerin und auch als Beobachterin, weil es hat mir gereicht. Ich war auch in Deutschland, in
- 88 der Schweiz war ich nicht, und ich war in Spanien und ein bisschen. Also dieses Gefühl, diesen
- 89 Rassismus gibt es überall in Europa, nicht nur gegen Mexikaner
- 90 Marion: vielleicht gegen Mexikaner noch am wenigsten,

- 91 Elisa: ja die Mexikaner sind so sehr sympathisch ((ironisch, allgemeines zustimmendes Lachen)) und so
92 exotisch,
93 Marion: das stimmt wirklich,
94 ?: Meinst du das auch, Xochil?
95 Xochil: Ob ich das sympathisch finde oder ist es so? Ob ich das so gefühlt habe, ob Mexikaner
96 sympathisch waren für die Deutschen? Ne, da müsste man schon auf der Emotions - Ebene
97 sprechen, also wie die Mexikaner das empfinden und wie die Deutschen das fühlen. Da müsst ich
98 noch mal überlegen.
99 Marion: Aber doch, ich habe schon das, mein Mann hat ja indianische Gesichtszüge, er sieht sehr
100 indianisch aus, und dann haben sie ihn immer für einen Vietnamesen gehalten. Ne,
101 ?: |ja es ist ein bisschen so
102 Marion: |dass er ein Mexikaner sein könnte, auf die Idee sind sie ja gar nicht gekommen, und wenn er dann
103 gesagt hat, ich bin aber Mexikaner, dann war es irgendwie wieder positiv.
104 Elisa: Ja, weil wir weit weg wohnen, weil wir weg sind und einfach weil sie uns nicht kennen, deswegen.
105 (Lachen)
106 Marion: Wer weiß, sie haben aber auch Vorurteile
107 Marion: Und was sind deine Assoziationen mit Österreich? Salzburg, schöne Stadt?
108 Elisa: ((zögernd)) Ja, Salzburg ist eine schöne Stadt, aber es ist auch, nur das Wetter ist schlecht, es sind
109 viele Berge, und wo Berge sind, kommt immer Regen. Aber sonst, ja, es ist ein, die Leute ist sehr
110 konservativ und sehr, ja wie, wie, (?) also ja
111 Xochil: Ja, für mich natürlich war es nicht einfach, wie ich das am Anfang gehört habe, wir sollen über
112 Assoziationen, Bilder, Wünsche und Gefühle schreiben. Da musste ich jetzt die Grenzen setzen,
113 wieviel ich von meiner eigenen Erfahrung hier darstellen kann und wieviel kommt da schon
114 irgendwie von dem Einfluss von meinen eigenen Studenten. Weil es ist ja schon, die gleiche Übung
115 mache ich immer am Anfang des Semesters. Ich möchte wissen, was für ein Bild, was für einen
116 Eindruck die Studenten über Deutsch, nicht mehr, früher hab ich gefragt, wenn ich Deutschland
117 höre, was fällt mir ein, ja, heute muss ich ja fragen, was fällt mir ein, wenn ich Deutsch höre. Und
118 viele natürlich konzentrieren sich auf Deutschland nur, und da kommen also zahlreiche Bilder aus
119 der Geschichte, Literatur, Kultur, Industrie und was weiß ich. Und das war für mich, jetzt diesen
120 Unterschied hier irgendwie zu trennen, war nicht leicht. Aber ich bin dann doch eher dahin
121 gekommen, wie ich dazu gekommen bin, Deutsch zu lernen, warum ich das gemacht habe und was
122 für eine Beziehung ich zu der Sprache habe. Und das ist für mich eher eine sehr gefühlsmäßige
123 Beziehung und hat sehr viel mit dem Seelischen zu tun. Und natürlich dadurch, dass ich die
124 Möglichkeit gehabt habe, in Deutschland zu leben ein paar Jahre, das ist natürlich
125 ?: sehr viel realistischer geworden
126 Xochil: Ja, natürlich ich denke Deutsch oder Deutschland für mich, die Sprache, eine schöne Sprache hat
127 mit meiner Seele zu tun, es ist sehr eng verbunden mit meiner Jugend, weil ich ja damals
128 angefangen habe Deutsch zu lernen, ich denke an meine Erfahrungen im Land. Ohne diese
129 Erfahrungen, glaube ich, wäre ich nicht in der Lage, ein Bild oder einen Eindruck von dem Land in
130 der Landeskunde zu vermitteln. Und denke ich an den Sommer, an die Natur, an die Sicherheit, an
131 den Wohlstand des Landes, was wir nicht mehr in Mexiko haben, an meine
132 Anpassungsschwierigkeiten. Es war für mich wie noch einmal auf die Welt kommen, diese Zeit in
133 Deutschland, alles neu zu lernen, zu lernen, dass manche Menschen anders verstehen muss und
134 sie akzeptieren muss, dass man, wenn man ein gewisses Schema mit in das Land hineinbringt,
135 dann hat man nicht viel Glück, da muss man sehr (...?) ein. Und ich fühle, dass Deutschland und

- 136 die deutsche Kultur mir nicht mehr so fremd ist. Die Menschen für mich sind oft sehr unzufrieden,
137 sehr kritisch, sehr rationell. Sie sind aber auch, sie haben aber auch Gefühle, aber man muss sie
138 ein bisschen verstehen können. Sie sind auch sensible Menschen, Ordnung, Kälte, Strenge, Ernst
139 sind Wörter, die mir eingefallen sind. Österreich, ja, ein nettes Land, ein Reiseland, schöne
140 Landschaft, zum Urlaub machen. Es ist mir immer aufgefallen, wie die Deutschen sich immer lustig
141 über die Österreicher gemacht haben. Dass sie immer so für minderwertige Personen gehalten
142 haben, das hat mir nicht gepasst, ich habe mich immer so wohl gefühlt. Ich war immer im Urlaub in
143 Österreich, (...?)
- 144 ?: Wie lange warst du in Deutschland?
- 145 Xochil: Fast 7 Jahre, in München, deshalb ich spreche immer so gerne über München. ((verständnisvolles
146 Gelächter)) Die Studenten kennen mich auch schon und sagen, ja, ich möchte nach München.
- 147 ?: das ist eine schöne Stadt,
- 148 Xochil: Ja, jetzt, wo wir über das Thema sprechen, kommt es mir vor, als wenn ich einen richtigen
149 Rückblick machen müsste von meinem Leben in Deutschland, 7 Jahre lang. Über den ganzen
150 Prozess, die Anpassungsschwierigkeiten, das Fremde, wie ich in die fremde Welt gekommen bin,
151 was ich gedacht habe, wie ich gefühlt habe, eine Menge Information. Aber was mich freut natürlich,
152 ist es auch, dass wie ich nach Mexiko zurückkam, da hab ich mir gedacht, ich möchte, wenn ich die
153 Sprache unterrichten will oder was kann ich mit der Sprache machen. Okay, ich kann jetzt
154 unterrichten und das möchte ich so gerne machen, aus dem Grund, weil ich ja schon meine
155 eigenen Erfahrungen, meine Kenntnisse nicht nur von der Sprache her, sondern von diesen
156 Erlebnissen in dem Land weitergeben möchte.
- 157 ?: (...?)
- 158 Als mein Sohn vier Jahre alt war, sind wir nach Mexiko gezogen, weil mein Mann wollte, dass unser
159 Kind hier aufwächst. (...?) Weil er als Deutscher natürlich meint, Mexiko ist ein kinderfreundliches
160 Land und er möchte nicht, dass unser Kind in Deutschland aufwächst.
- 161 Marion: Bei der Kinderfreundlichkeit sehe ich die Gespaltenheit Deutschlands. Als ich nämlich in
162 Deutschland war, ist mir positiv aufgefallen, also in Berlin, dass es unheimlich viele schöne
163 Kinderspielplätze gibt.
- 164 Xochil: Ja natürlich
- 165 Marion: (...?) Aber der andere Punkt ist, wehe wenn die Kinder in der U-Bahn schreien oder irgendwas
166 passiert, dann sind Kinder überhaupt nicht gerne gesehen. Oder ganz extrem, dass Einwohner von
167 Spielplätzen sich beschwert haben, dass sie sogar gerichtlich versucht haben zu erreichen, dass
168 die Kinder zwischen 12 und 3 Uhr nicht spielen dürfen, weil sie schlafen wollen. (Aufgeregtes
169 zustimmendes Gemurmel) In Mexiko gibt es nicht so schöne Kinderspielplätze, aber ich hab nie
170 Probleme mit meinen Kindern gehabt.
- 171 Xochil: Die Kinder haben mehr Freiheit, finde ich (...?)
- 172 Marion: (...?) ((Nicht verständlich))
- 173 Xochil: Das habe ich selber miterlebt. Da waren wir noch in München, unser Kind war drei Jahre alt. Und
174 da war mein Bruder zu Besuch mit Freunden, die hatten auch Kinder dabei, und da hatten wir einen
175 schönen Hof im Haus, und es war schon im Sommer, und um acht Uhr die Kinder noch im Sommer
176 spielen, und auf einmal da klingelt das Telefon, und der eine, es war ein alter Mann natürlich, hat
177 sich beschwert. Mein Mann war dermaßen sauer und hat gesagt, ja was bilden Sie sich denn
178 eigentlich ein, das sind doch Kinder, die sind im Sommer hier, aber es ist doch keine Zeit, dass
179 man nicht mehr im Hof spielt, und hat sich natürlich aufgeregt. Hat er gesagt, ja wie ist so was
180 möglich. Und ja Spielplätze vermisse ich auch. Und dass man sich schon ein bisschen besser, also

- 181 sicherer fühlt, als hier.
- 182 Marion: Die Infrastruktur in Deutschland ist besser, aber die menschliche Atmosphäre ist schlechter.
- 183 Xochil: Oder es hat mich gewundert, die Mütter haben am Spielplatz sich hingesetzt, die Kinder haben
- 184 alleine gespielt, alles, das Kind wird von klein auf zu einer gewissen Selbständigkeit erzogen. Zum
- 185 Beispiel muss man das Baby schon gleich in den ersten Wochen in das eigene Bett (...?)
- 186 Die Kinder unter sich, sie interessieren sich nicht dafür, ob dem anderen Kind etwas passiert, hier
- 187 ist das anders. Zum Beispiel mein Sohn, er ist so begeistert, wenn er mit Kindern zusammen ist
- 188 oder mit so ganz kleinen Kindern, ja
- 189 Marion: das gefällt mir an den mexikanischen Kindern, wenn wir irgendwo zu Besuch sind, in dem
- 190 Freundeskreis von meinem Mann, die haben ja schon alle etwas größere Kinder, weil wir haben
- 191 halt spät geheiratet,
- 192 Xochil: dann passen sie auf die Kleinen auf
- 193 Marion: ja, die großen Kinder, ohne Probleme, (...?) kein Geschrei. In Deutschland ist das, da spielt jedes
- 194 Kind für sich oder sie fangen an zu streiten, (...?)
- 195 ?: (...?)
- 196 Elisa: Also, Lucia, also Lucia hat noch gar nichts gesagt.
- 197 Lucia: Vorher habe ich so lange gesprochen, aber ich habe sowieso etwas geschrieben, das ist meine
- 198 Assoziationen mit Deutschland, mit Österreich und mit der Schweiz. Meine Assoziationen sind sehr
- 199 oberflächlich vielleicht, weil ich nicht so lange da gewohnt habe wie ihr. Marion hat sowieso ein
- 200 anderes Bild von Deutschland, vielleicht andere Erfahrungen als ich. (?) Mit Deutschland habe ich
- 201 so Bilder wie Philosophie, hauptsächlich Hegel, also dann Literatur, weil ich auch Germanistik
- 202 studiert habe und auch einen Magister über Literatur mache. Also, dann München, weil ich da ein
- 203 bisschen gelebt habe, weil ich da Xochil kennengelernt habe. Und Ordnung, ich habe immer
- 204 gesehen, dass in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz alles sehr in Ordnung ist. Ja, das
- 205 ist nicht so wie hier, aber das ist etwas anderes, man kann das vielleicht nicht vergleichen. Goethe-
- 206 Institut ist auch hier, weil ich auch mit der Hilfe von Goethe-Institut nach Deutschland geflogen bin,
- 207 und die Musik natürlich, weil meine Schwester Opernsängerin ist, und sie muss sowieso Deutsch
- 208 sprechen, also nicht Deutsch sprechen, mindestens auf Deutsch singen. Und Fontane, Fontane ist
- 209 mein Lieblingsschriftsteller und deswegen muss ich hier den Namen schreiben. Und was ich auch
- 210 noch mit Deutschland habe, sind die neuen Fassaden, die neuen Fassaden da in den ehemaligen
- 211 Städten von der DDR gehörten. Das habe ich sehr klar, neue Fassaden. Also sie bauen, sie
- 212 machen sauber, deswegen habe ich immer dieses Bild im Kopf, hauptsächlich in Leipzig, in
- 213 Weimar, Dresden und in Berlin, ja, da habe ich zum ersten Mal das Wort Sanierung gehört. Alle
- 214 Leute sanieren da, das hat mir sehr gut gefallen. So, dann mit Österreich, hauptsächlich
- 215 Schokolade. ((Einwurf: Mozartkugeln)) - In Salzburg, ich muss auch sagen, dass ich in Österreich
- 216 gewesen bin, habe ich mich sehr, sehr gut gefühlt, sehr wohl gefühlt, vielleicht gemütlicher oder
- 217 besser als in Deutschland, um ehrlich zu sein. Und meine Assoziationen mit der Schweiz, also, sind
- 218 kaum, ich habe fast keine, zum Beispiel nur Banken, Geld, Kühe, ja ich habe kein anderes Bild von
- 219 der Schweiz, also das ganze Problem mit Raul Salinas de Gortari solche Sachen, nur das.
- 220 ?: wir haben zwei Konzepte, realistisches Bild und oberflächliches Bild.
- 221 Elisa: Ich sehe, dass es große Unterschiede gibt. Ich sehe sehr viele Positives, aber es gibt auch viel
- 222 Schlimmes, Negatives (...?) und jedesmal, wenn ich unterrichte, hab ich das Gefühl, ich muss die
- 223 Leute in das richtige Licht rücken. Es ist nicht immer dieses schöne Bild Europa, es gibt sehr viel
- 224 Schönes im eigenen Land. Viele kommen wirklich in den Unterricht und denken, sie sehen jetzt das
- 225 perfekte Europa. Ich habe immer das Gefühl, ich muss die Leute in die richtige Richtung lenken, die

-
- 226 richtige Richtung wäre für mich Gleichgewicht zu schaffen zwischen negativ und positiv, es ist nicht
227 nur positiv,
228 Xochil: weil es so leicht ist, dass man eine extreme Bild hat,
229 Lucia: es immer so, Europa wird immer verherrlicht.
230 Xochil: Im Gegenteil, viele wenn sie an Deutschland denken, das ist nur Nazismus,
231 Elisa: aber es gab nur eine Zeit, ja auf der eine Seite gibt es die negativen
232 Xochil: oder die Deutschen sind Leute, die überhaupt nicht empfindlich sind, die überhaupt keine Gefühle
233 haben.
234 Lucia: Das stimmt ja auch nicht, (...?)

- 1 Jutta: Ich hab jetzt gemerkt, dass eben das Heimatgefühl für mich sehr wichtig ist, und alles was ich mit
2 meiner Heimat verbinde, also eben, das ist für mich sehr viel Landschaft, Landschaft und auch
3 Gefühle, also auch Bedürfnisse, ich habe dann auch Freunde aufgeschrieben, und der Dialekt ist
4 für mich auch wichtig,. Aber deutschsprachiger Raum dazu gehört für mich auch Zürich, als den
5 schweizer Beitrag, und auch deshalb, weil ich selber schon in Zürich war, und weil ich auch in Wien
6 ab und zu eine schweizer Zeitung, die Zürcher Zeitung lese. Und auch ein deutsche Zeitung lese,
7 die Frankfurter allgemeine Zeitung oder die Zeit, also ich kauf mir ab und zu auch in Österreich
8 andere Zeitungen, damit ich weiß, wie schreiben jetzt die Deutschen über zum Beispiel die
9 Österreicher, (...?) Aber für mich ist jetzt auch gerade das Thema Rassismus wichtig.
- 10 Sabine: Ich habe ganz ein ähnliches Bild wie Jutta, ich komme aus der Schweiz, und für mich ist auch
11 deutschsprachiger Raum verbunden zuerst mit Heimat, und dann ist ganz wichtig für mich Familie
12 und Freunde, und eigentlich mein Beruf und die Schule und alles was ich gemacht habe, dort in der
13 Schweiz, das zweite, dass ich aufgeschrieben habe ist auch der Dialekt, das Züri-Dütsch, weil das
14 Deutsch, das wir hier sprechen ist nicht eigentlich, nicht die Art und Weise, wie ich sonst spreche
15 mit meinen Freunden oder mit meiner Familie sondern das ist der Dialekt, der ist auch etwas sehr
16 Wichtiges für mich. Dann das nächste, was ich aufgeschrieben habe, ist über das Essen, das ich
17 hier nicht bekomme, die Schokolade, die schweizerische Schokolade, also der Käse und auch die
18 Wurst zum Beispiel. Dann etwas anderes, das ich auch notiert habe, hat auch mit der Natur zu tun,
19 Berge, die vielen Seen, die Flüsse, die es in der Schweiz gibt. Was hab ich noch notiert, ja, und
20 natürlich die Banken, in der Schweiz habe ich auf einer Bank gearbeitet außerdem weil die Banken
21 sonst ein wichtiger Sektor sind in der Schweiz. Das ist alles.
- 22 Marisol: Wenn ich an die deutsche Sprache denke, ich bekomme viel (...?) die Idee der Ordnung in den
23 Gedanken der Menschen da, ich fühle mich als wäre ich in den Märchen, die Gebrüder Grimm oder
24 etwas, was ich denke die Landschaft, natürlich, als wäre ein großer Wald, diese Region der Welt,
25 es ist incroyable. Was noch? Die Musik, die Gedichte, die machen, dass die Gedanken fliegen
26 können, es ist sehr schön,
- 27 Jutta: eine Frage, ist das auch spannend? Ist das ruhig für dich, wenn du an den deutschsprachigen
28 Raum denkst? Ruhig, tranquilo?
- 29 Marisol: Ja, ja, ja, ja, ja, diese Sprache gibt mir die Gelegenheit meine Gedanken in verschiedener Weise zu
30 kommunizieren.
- 31 Carlos: Wenn ich an die deutschsprachigen Länder denke, dann stelle ich mir (...?) die allgemeine Kultur
32 vor (?) vor allem Deutschland, Entschuldigung, vor allem Deutschland, ja, Deutschland hat eine
33 wichtige Rolle in der ganzen Welt, die Deutschen haben eine sehr wichtige Rolle gespielt, in vielen
34 Bereichen zum Beispiel, in Wissenschaften, Wissenschaften, die Wissenschaftler aus Deutschland
35 (?) Bücher, Philologen, Kommunisten, (?) Berlin (?) und dann kommt mir auch gleich in den Sinn
36 die Werke der wichtigsten Dichter, Schiller und Goethe, und auch die gesellschaftlichen Probleme,
37 ja, Deutschland ich denk an Rassismus,
- 38 Conrad: Ich hab zum Beispiel geschrieben, das gleiche, Literatur, da habe ich ein paar Namen geschrieben,
39 z.B. Franz Kafka, Hermann Hesse, Mozart, Wagner, Beethoven, dann Persönlichkeiten aus der
40 Geschichte, da hab +ich z.B. Deutschland, Bismarck, Brandt, Kohl, aber auch z.B. Ulbricht,
41 Honnecker, und Hitler, (...?) und dann das Ost-West-Verhältnis, also vor dem kalten Krieg, also
42 während des kalten Krieges, und nach dem kalten Krieg, und nach dem Mauerfall. In diesem
43 Jahrhundert sind mir ein paar Daten aufgefallen, für unser Deutschlandbild, 1. Weltkrieg, 2.
44 Weltkrieg, also vor dem zweiten Weltkrieg, der Anschluss von Österreich an Deutschland, der
45 Mauerbau, die Luftbrücke, dann 1989 die Einheit, Und dann im deutschsprachigen Raum, die

- 46 Qualität, also viel Industrie, aber auch viel Arbeitslosigkeit, und dann hab ich noch ein Paar
47 Humanisten aufgeschrieben, da wär zum Beispiel Freud, Albert Schweitzer, Haberl, der
48 österreichische, Kant, aber auch Marx und Engels.
- 49 Jutta: Eine Frage, ehm für mich ist klar deutschsprachiger Raum, da gehört Deutschland dazu,
50 Österreich, Schweiz und Teile von Liechtenstein, aber wie ist das jetzt für einen Mexikaner, wenn
51 man jetzt sagt, deutschsprachiger Raum, ist da jetzt automatisch Österreich und die Schweiz
52 dabei?
- 53 Miguel: Automatisch nicht, aber natürlich die Leute, die Ahnung haben, über Geographie oder die Welt oder
54 Europa, dann wissen sie Bescheid, dass Österreich und die Schweiz auch Teil davon sind vom
55 deutschsprachigen Raum, aber vielleicht ist das nicht so markant oder die Persönlichkeiten sind
56 natürlich nicht so berühmt wie die deutschen Persönlichkeiten, oder zumindestens in Mexiko
57 natürlich die gebildeten Leute, die wissen Bescheid über Persönlichkeiten.
- 58 Jutta: Zum Beispiel Kafka kommt aus Österreich und Mozart
- 59 Marisol: Viel natürlich
- 60 Jutta: auch und Hitler kommt auch aus Österreich
- 61 Miguel: ja stimmt, diese Sachen
- 62 Conrad: aber vielleicht für die Leute ist das nicht so bewusst,
- 63 Miguel: nehme ich an, sondern vielleicht wenn das als deutsche Persönlichkeiten, natürlich sind
64 österreichische, aber natürlich die Grenzen sind fließend in der Zeit, in der Kunst, in Bereichen, wo
65 Jutta: das stimmt, ja, man sagt auch das Mozart ein Kosmopolit ist, er gehört der ganzen Welt und nicht
66 nur Österreich ((zustimmendes, erleichtertes Gelächter))
- 67 Carlos: ja manchmal in Mexiko, die wissen nicht woher, woher die kommen, es gibt manche die glauben,
68 das in Deutschland mehr ist.
- 69 Conrad: (...?) in Mexiko ist man sich schon bewusst, dass das zwei Länder sind, (...?) man denkt, dass
70 Deutschland, Österreich, Schweiz sind ein und dasselbe Volk, nur getrennt politisch aber sprachlich
71 nicht. Eine Sache, die man in Mexiko weiß, ist, dass Österreich mehrheitlich katholisch und
72 Deutschland mehrheitlich protestantisch ist,
- 73 Jutta: Wie ist das im Unterricht, also mit der Schweiz?
- 74 Conrad: Ist auch schon bekannt, aber (...?) Banken, Rolex,
- 75 Miguel: aber bezogen auf Sprache, ist für Deutschler ist natürlich was Neues, wenn sie, zumindest in
76 Mexiko, wenn sie konfrontiert sind mit ein Volk, der ganz anders spricht, wie der schreibt und der
77 Bezug zu Deutschland ist ganz anders. Man muss den Lernern natürlich erklären, wie ist das in der
78 Schweiz oder die Dialekte überhaupt, und wie unterschiedlich ist das in der Schweiz.
- 79 Sabine: In Deutschland ist das das Gleiche. Die Schweiz wird immer als Sonderfall dargestellt, aber das ist
80 kein Sonderfall, in der Schweiz sprechen wir genauso Dialekt wie die Deutschen Dialekt sprechen,
81 wie ein Hamburger spricht oder ein Münchner oder dann in Köln sprechen sie komplett anders. Die
82 Schweiz ist in dieser Beziehung kein Sonderfall, Dialekte gibt es in ganz Deutschland nicht anders
83 wie in der Schweiz.
- 84 Carlos: Aber in der Schweiz werden viele Sprachen gesprochen
- 85 Conrad: Ja, man sagt alle Schweizer sprechen zumindest drei Sprachen, wenn das stimmt,
- 86 Sabine: nein, das stimmt nicht, nein, mir ist das eigentlich erst hier, seit ich hier bin in Mexiko so deutlich
87 geworden, (...?) man kann nicht sagen 4 Sprachen, dann das Rätoromanische, das ist fast am
88 Aussterben, erst sind wirklich drei Sprachen, die gesprochen werden. Wir fangen, okay es gibt, als
89 ich in der Schule war, das ist heute anders als ich in der Schule war, ich bin noch nicht so alt, aber
90 ich hatte nie ein zweisprachige Ausbildung. Wir haben sehr spät, mit 12, 13 fängt man an

- 91 Französisch zu lernen, in der Deutschschweiz, dann hat man vielleicht 2, 3 Stunden pro Woche.
92 Man ist nicht zweisprachig, zweisprachig ist für mich eine Person, die zwei Sprachen wirklich
93 beherrscht und schreiben kann und die sprechen kann. Aber das können die Schweizer nicht,
94 deshalb gibt es manchmal natürlich Verständigungsschwierigkeiten, manchmal ist sogar Englisch
95 der einzige Ausweg. Wenn ich sehr schlecht Französisch spreche und ich muss in der
96 Westschweiz, also in der französischen Schweiz anrufen, dann frage ich, sprechen Sie Englisch,
97 und wenn die Person sagt ja, dann sprechen wir Englisch, das ist wirklich ein bisschen paradox,
98 also,
- 99 Jutta: Aber warum spricht dann die Frau im französischen Teil der Schweiz nicht deutsch, ja warum
100 lernen sie nicht Deutsch?
- 101 Sabine: Sie lernen Deutsch, aber sie können es auch nicht so richtig. Ja okay im französischsprachigen Teil
102 lernen sie Deutsch und wir lernen Französisch am schlimmsten dran sind die, aus dem
103 italienischen, Kanton Tessin, ja, weil die haben nicht einmal eine eigene Universität, das heißt,
104 entweder gehen sie nach Genf, oder nach Lausanne oder sie kommen in die Deutschschweiz, das
105 die italienisch, sie müssen Deutsch lernen oder sie müssen Französisch lernen, aber wir können
106 einigermaßen, obwohl in der Arbeitswelt sind Französisch und Englisch die wichtigsten Sprachen.
107 Ohne Französische (...?) wenn ich schon anrufe in Genf, ich kann nicht damit rechnen, dass da
108 eine Person sitzt, die Deutsch spricht, deshalb, okay es gibt Probleme zwischen der französischen
109 Schweiz und der deutschsprachigen Schweiz, auch weil der deutschsprachige Raum einfach viel
110 größer ist. Es sind über 60% die Deutsch sprechen, und bei Wahlen, der französische Teil doch ein
111 bisschen, die Einstellungen sind ein bisschen mehr Richtung Frankreich. Die Deutschschweiz ist
112 das Zentrum, sagen wir die Konservativen haben das Zentrum in der Deutschschweiz und bei
113 Wahlen gewinnen immer die Deutschschweizer, und die französische Schweiz ist jetzt doch sauer
114 mit uns und es gibt diesen Rösti-Graben.
- 115 Miguel: gibt es Unterschiede in der Schweiz, ich meine auf Grund der Sprache? Im politischen Bereich?
116 Dass es so markant ist, dass es so deutlich ist, dass die deutschsprachigen eine Seite wählen und
117 die Franzosen eine andere Seite wählen?
- 118 Sabine: Zum Beispiel EU ist ein Thema, der große Teil des französischen Teils sagt, ja wir wollen einen
119 EU-Beitritt aber der deutschsprachige Teil, wo wirklich das Zentrum ist, die konservativen Leute
120 wollen keinen EU-Beitritt, dann ist das immer ein bisschen, es ist knapp, ja, aber wir sind immer ein
121 bisschen mehr. Deshalb mögen sie uns nicht so. Ich kann damit rechnen, auch wenn die Leute
122 Deutsch sprechen, und ich sie anrufe, und sie frage sprichst du Deutsch, sie sagen, nein tut mir leid
123 ich spreche kein Deutsch, nicht weil sie nicht können sondern weil sie nicht wollen.
- 124 Jutta: Mich würde interessieren, wie das da, also ich bin hier Praktikantin und habe hier schon hospitiert,
125 aber wie das ist am Politecnico. Wenn da Landeskunde vermittelt wird, wird da nur die Landeskunde
126 Deutschlands vermittelt oder auch von Österreich und der Schweiz.
- 127 Miguel: Mit dem Material, das wir haben, da ist unterschiedlich, (...?) wir arbeiten mit Stufen International,
128 das hat natürlich viel über Österreich und die Schweiz, viele Erklärungen natürlich gibt's, jede
129 Lektion gibt es eine neue Seite von z.B. Österreich und die Schweiz und was das Matterhorn ist
130 und alles, natürlich wir müssen viel, viel, viel erklären, über die Länder. (...?)
- 131 Jutta: Vielleicht sollten wir ein paar Punkte, die wir da herausgefunden haben, Gemeinsamkeiten, oder
132 Oberbegriffe, die vorgekommen sind, vielleicht sollten wir die mal aufschreiben und dann suchen,
133 was wir da als Bildmaterial bekommen.
- 134 ?: (...?)
- 135 Miguel: Es ist gut wenn wir diese Oberbegriffe finden und die Ausschnitte suchen.

- 136 Ein Wort finde ich Persönlichkeiten, in allen Bereichen, Kunst, Technik, Wissenschaft, Politik, alles.
- 137 Jutta: Ordnung, alles nach der Reihe, die Ordnung, alles hat eine Regel,
- 138 Miguel: die Tendenz
- 139 Jutta: du hast das auch gesagt, ich würde gerne den Punkt Landschaft,
- 140 Miguel: find ich auch gut
- 141 Conrad: politische Landschaft,
- 142 Miguel: Geographische Landschaft, politische Landschaft, ganz wichtig, es hat sich mehrmals wiederholt,
- 143 Dialekt
- 144 Conrad: Religion, Wissenschaften,
- 145 ?: (...?)
- 146 Jutta: Arbeit
- 147 Miguel: Vielleicht können wir ein Wort finden, für viele Aspekte für deutsches Leben, Industrie und diese
- 148 Lebensprojekte, wie WGs und so,
- 149 Jutta: Würdet ihr zu Lebenskonzept auch die Arbeit dazugeben? Ich glaube Arbeit ist ein Teil des Lebens,
- 150 Conrad: gibt es ein Sprichwort: Wir arbeiten zum Leben, hier in Mexiko und in Deutschland lebt man zum
- 151 Arbeiten (zustimmendes Lachen)
- 152 Miguel: Das sind natürlich auch Vorurteile, in dem Buch von Stufen steht so etwas wie, Gott schenkte den
- 153 Deutschen die Uhr und den Afrikanern die Zeit, oder so was, so diesen Kontrast, aber ich habe das
- 154 beobachtet, dass viele Leute in Mexiko, natürlich Beruf ist ganz wichtig im Leben, aber es gibt viele
- 155 Leute, die nicht nur für den Beruf leben, sie haben viele verschiedene Aktivitäten. Und ein großer
- 156 Teil der Deutschen konzentrieren sich oder leben nur für den Beruf, das was sie machen, da wo sie
- 157 arbeiten, ist ein ganz wichtiger Teil ihres Lebens, die Entwicklung ihrer Arbeit, weitermachen,
- 158 weitermachen.
- 159 Jutta: Und welchen Stellenwert (?) der Stellenwert der Familie sehr hoch ist, ist sehr wichtig, welchen
- 160 Stellenwert hat jetzt die Familie in Deutschland oder im deutschsprachigen Raum,
- 161 Miguel: Ich würde sagen, auf jeden Fall eine zweite Rolle als Entwicklung, Ausbildung, und persönliche
- 162 Ziele
- 163 Jutta: Also das Individuum steht eher im Vordergrund
- 164 Miguel: Das Individuum steht vor der Familie, hier in Mexiko - natürlich wir generalisieren hier, wir
- 165 verallgemeinern alles, aber Familie spielt öfters eine wichtigere Rolle als das Individuum als meine
- 166 eigene Entwicklung.
- 167 Jutta: Deshalb gibt es dann auch ein anderes Lebensgefühl, weil du dann sofort gesagt hast,
- 168 Wohngemeinschaften, die Leute leben alleine, die Arbeit ist wichtig, weil das Individuum eben im
- 169 Vordergrund steht, als das der Sohn oder die Tochter Zuhause bei der Familie lebt.

- 1 Martha: Ich weiß nicht, was für eine Übung zum Beispiel Familie, Urlaub, oder was denn?
- 2 Xochil: Wir müssen an sich schon irgendein Stichwort nehmen, ein Thema, ein Konzept.
- 3 Elisa: Zum Beispiel Ferien, wir haben ja schon Ferien. Ich weiß nicht.
- 4 Martha: Ne, Urlaub haben wir gesagt.
- 5 Elisa: Weihnachten,
- 6 Martha: Weihnachten.
- 7 Xochil: Oder nicht? Bist du nicht damit einverstanden?
- 8 Martha: Doch, Weihnachten. Mit Ostern kann man nicht so viel machen
- 9 Elisa: Doch
- 10 Xochil: Soviel anfangen wie |(...?)
- 11 Martha: |So viele Eier.
- 12 Xochil: Okay, das sind schon verschiedene Vorstellungen auch und es gibt auch nicht so viel Material und
- 13 Ideen wie im Bereich.
- 14 Martha: Zu Weihnachten gibt es immer Lieder, kann man zum Beispiel einen Kuchen machen.
- 15 Elisa: Ja, Weihnachten, das ist eine Frage, die immer die Studenten wissen wollen: Wie man feiert
- 16 Weihnachten in Deutschland?
- 17 ((Lange Pause))
- 18 Elisa: Ja, stellen wir jetzt nur die Unterschiede fest oder wie wir sie einbauen? Denn ich glaube, wir
- 19 kennen die Unterschiede. Man kann sie ja sehr gut, sehr krass unterscheiden. Wie die einen das
- 20 feiern und wie die anderen das feiern. Es gibt noch andere Konzepte, die ein bisschen schwieriger
- 21 zu bearbeiten sind.
- 22 Martha: |Zum Beispiel
- 23 Conrad: |mhm
- 24 Elisa: Die Themen, die sie genannt hat, zum Beispiel Freundschaft, das ist schwieriger für uns, (...?) mehr
- 25 jetzt in der Übung zu finden.
- 26 Xochil: Ja, okay, zum Beispiel bei Weihnachten, da landen wir ein bisschen mehr bei Landeskunde. Ne,
- 27 auch so mehr Information.
- 28 Elisa: Informativ ist das, denk ich.
- 29 ?: Oder Essgewohnheiten oder Wohnungen oder, wie sie gesagt hat, Freundschaft. Aber mit
- 30 Weihnachten haben wir mehr Material.
- 31 Martha: So mehreres, wo wir arbeiten können.
- 32 ?: Okay, wir können uns ja mal die Ziele angucken, was wir verfolgen. Wir wollen den Schülern ja
- 33 immer so Lust machen, ne. Zum einen war Distanz, wir wollen Distanz schaffen.
- 34 Xochil: Das heißt, ich versteh das so, dass da spricht man eigentlich mehr über Bewusstsein, über das
- 35 Eigene,
- 36 (Pause)
- 37 Elisa: Ja, die Idee finde ich gut,.
- 38 ?: Ja, dann müssen wir wohl jedes Ziel durchgehen.
- 39 Xochil: Also systematisch, Distanz zu den eigenen Gewohnheiten bekommen, Gewohnheit, gehen wir von
- 40 dem Wort Gewohnheit aus.
- 41 Martha: Was machst du normalerweise an einem Tag, der Alltag.
- 42 Elisa: Da fängt es ja an mit den Gewohnheiten und dann gibt es verschiedene kleine Themen dazu, zum
- 43 Beispiel Pünktlichkeit. Sind die Leute pünktlich oder nicht. Was ist für dich Pünktlichkeit?
- 44 ? mhm
- 45 Xochil: Okay, was sind erstmal Gewohnheiten? Du meinst der Alltag, wann stehst du auf, was machst du

- 46 den ganzen Tag?
- 47 Elisa: Das gehört zu Gewohnheiten
- 48 Xochil: Gewohnheiten, wie du dich kleidest, welche anderen Aspekte
- 49 Elisa: Aktivitäten, an die man sich gewöhnt, das wäre einfach wie Essen zum Beispiel.
- 50 Conrad: Vielleicht auch einen Sport, Schule,
- 51 Elisa: über Gesundheit.
- 52 ((längere Pause))
- 53 Martha: Das wäre konkret, Essen.
- 54 Xochil: Ja
- 55 Elisa: ((Lachen in der Stimme)) Sind wir beim Thema Essen angelangt, ah
- 56 Xochil: Wie machen wir das?
- 57 (Pause)
- 58 Martha: Ich finde das schön, wie du das gesagt hast, dass du die Gruppe teilst, das wäre die Übung vor
- 59 der Übung, dass du die Gruppe teilst und sagst: Bitte eine Gruppe, die eine mexikanische Meinung
- 60 hat, und bitte eine Gruppe, die vielleicht eine deutsche Meinung hat. Sagen Sie mir was ist gut.
- 61 Oder was hast du gesagt,
- 62 Elisa: Ne, die müssen ein Projekt vorbereiten, und wie sie das Projekt gestalten um dieses Thema und
- 63 sie müssen an dem und dem Tag abgeben, vielleicht. Sie müssen sich das vorstellen, sie arbeiten
- 64 in einer Firma, eine deutsche Firma, eine mexikanische Firma. Wie sieht dieser Ablauf aus. Das
- 65 wäre für mich die Übung so, und dann müssen sie das darstellen. Ja, wahrscheinlich sieht man
- 66 dann, ob sich diese Gruppe überhaupt aufgeteilt hat in verschiedene Glieder, was sofort passieren
- 67 würde in einer deutschen Firma. Da wird sofort gegliedert, du bist dafür zuständig, du für das, du
- 68 für das.
- 69 Xochil: Aber bist du der Meinung, dass so ein Thema praktisch für die Studenten sind, also dass sie genug
- 70 erfahren können in diesem Bereich, das sie also in so einer Übung einsetzen könnten. Oder
- 71 vielleicht könnten wir von einer ganz trivialen Situation ausgehen, wie zum Beispiel irgendeine
- 72 Einladung zu einem Treffen, zu einem Fest, zu einer Party oder irgendwas.
- 73 ?: Okay, okay
- 74 Martha: Wie bei Sprachbrücke, das ist eine Dinnereinladung. Bei dem Buch Sprachbrücke das heißt
- 75 Einladung zum Essen oder so.
- 76 Elisa: Ich finde das eine gute Idee. Ich überlege gerade, ich arbeite viel mit Themen neu und ich habe
- 77 gerade an Gruppen gedacht, die schon das ganze Thema von der Arbeit hinter sich haben. Okay,
- 78 ich dürfte das eigentlich nicht denken, ich muss überlegen, die Leute haben sehr viel Erfahrung mit
- 79 deutschen Unterschieden in der Mentalität und dann finde ich dieses Thema sehr gut.
- 80 Xochil: Vor allem wie Martha sagt, man muss eigentlich von der Zielgruppe ausgehen. An welche Gruppe
- 81 richtet sich jetzt diese Übung oder das, was wir gerade machen?
- 82 ? |(...?)
- 83 Xochil: |Normale Studenten, wenn du zum Beispiel bei berufstätigen Leuten unterrichtest, die mit Leuten
- 84 arbeiten,
- 85 Elisa: da ist das anders
- 86 Xochil: da ist das angemessen, aber bei uns
- 87 Elisa: okay, es kommt auf die Zielgruppe an. Gehen wir mal davon aus, dass das Thema Einladung für
- 88 uns alle ein gutes Thema wäre. Die Übung (....?)
- 89 Martha: Wie würdest du überhaupt diese Übung einführen?
- 90 Xochil: Also du meinst, worauf wollen wir uns jetzt beziehen, auf welchen Punkt?

91 Elisa: Immer noch, immer noch, ich denk immer noch an diese Punkt vier
92 Xochil: Einladung
93 Elisa: Eine Gruppe von Deutschen und eine Gruppe von Mexikanern ist eingeladen, sie unterhalten sich,
94 Xochil: ja, was machen sie? Ihr habt heute Abend eine Einladung zum, ja was für ein Geburtstagsparty?
95 Elisa: Leonhard, der Lehrer, ist Deutscher
96 Xochil: und hat Geburtstag
97 Elisa: und sie lädt Schüler ein.
98 Conrad: Er verteilt Einladungen, da steht pünktlich um acht Uhr.
99 ((Gelächter, alle reden auf einmal, unverständlich))
100 Xochil: Also heute Abend feiere ich Geburtstag. Ich freue mich
101 Martha: ich erwarte euch um acht Uhr
102 Xochil: ich freue mich auf dich, 8 Uhr, Punkt.
103 Martha: (lacht) Ich freue mich auf dich.
104 ((alle lachen))
105 Elisa: Ja, ja, ich denke, das würde dazu führen, dass die Leute zum einen werden die alle pünktlich sein
106 und die anderen nicht.
107 Conrad: Ja genau, und da kann man zum Beispiel noch solche Sachen einbauen wie zum Beispiel, hier ist
108 es üblich, wenn dich jemand einlädt zu einer Party und du kennst jemand und nimmst mit, aber
109 vielleicht die Person oder Gefeierte kennt diese Person gar nicht.
110 Gruppe: mhm, ja
111 Conrad: Das ist auch, wäre mal ganz gut.
112 ((Unverständliches Gemurmel, lange Pause))
113 Xochil: Aber wie sieht die Übungsphase aus, das ist Frage. Also das Thema ist schon klar, einer soll zu
114 einer Party, der Deutschlehrer ist ein Deutscher und hat Geburtstag und lädt die Studenten zur
115 Geburtstagsparty, okay, und ehm , wir schildern Situation, würden sie dann einen Dialog schreiben
116 oder nicht
117 Martha: könnte man einen Dialog schreiben,
118 Xochil: haben das als Rollenspiel gemacht zum Beispiel.
119 Elisa: Mir fällt hier was auf, wir müssten eigentlich zwischen Vorphase und dann endlich die, nein, die
120 Zwischenphase ist die Übungsphase wahrscheinlich.
121 Xochil: Also wir müssen jetzt mal.
122 Elisa: Vorphase, Übungsphase und dann das Bearbeiten des Themas,
123 Xochil: |Okay, als Vorentlastung
124 Elisa: |das sind verschiedene, ja Vorentlastung
125 Xochil: ((leicht ungeduldig)) das heißt die Vorentlastung, die Vorentlastung wäre, du schilderst die
126 Situation, oder du sagst, ja
127 Elisa: aber die Ziele sind dann auch zu unterscheiden, denk ich mir
128 Xochil: okay, ja spielen wir mal jetzt
129 Xochil: Ja du bist die Studentin Lily, (lachen), Lily was machst du am Wochenende
130 ((Situation wird gespielt, Wochenendaktivitäten))
131 (Pause)
132 Xochil: Die zweite Möglichkeit, Martha wann hast du Geburtstag
133 Martha: oh, schade am 9 März
134 Xochil: und Elisa, wann hast du Geburtstag
135 ((Situation wird gespielt))

136 Xochil: und Conrad
137 ((Situation wird gespielt))
138 (Pause)
139 Xochil: Ah, es ist schon Zeit, Einladung wie machen wir das? Erstmals die Studenten in die Situation hinein
140 versetzen, ein bisschen so einführen, persönliche Fragen stellen; Wann feierst du Geburtstag?
141 Feierst du denn deinen Geburtstag? Okay, und dann, die Situation schildern, heute feiere ich
142 Geburtstag oder der Deutschlehrer feiert heute Geburtstag und lädt euch ein.
143 Elisa: Das ist aber die Einführung des Themas.
144 Xochil: Ja.
145 Conrad: Dann könnten Sie vielleicht einen Text bekommen als Einladung
146 Xochil: aha
147 Conrad: mit Information.
148 Xochil: Und jetzt wäre das die Übung, das ist dann die Arbeitsanweisung, ja und wie geht's weiter
149 Elisa: Wir haben noch gar nichts bewusst gemacht, es ist eigentlich noch Vorentlastung
150 ?: (...?)
151 Elisa: und dann denk ich mir, wir müssten jetzt mit den Schülern so arbeiten, dass die bewusst
152 unterscheiden zwischen den Gewohnheiten von deutschen und Gewohnheiten von Mexikanern. Da
153 müssen die aber selber bewusst bearbeiten, da ist auch nicht der Lehrer dabei
154 Conrad: aber ich finde die Idee gut von einem Rollenspiel
155 Gruppe: aha
156 Conrad: Der Lehrer in der Rolle des Lehrers und die Schüler in der Rolle des Schülers
157 Martha: oder eine eigene Einladung machen
158 ((lange Pause))
159 Elisa: (...?)
160 Xochil: Aber, aber, okay, das sind jetzt zwei, das Thema spaltet sich ja einmal Einladung und einmal
161 Geburtstag
162 Conrad: und dazu das Thema Pünktlichkeit
163 Xochil: und das Thema Pünktlichkeit , ja
164 ((lange Pause))
165 Elisa: Ich nur noch mal darauf zurückkommen, bewusst sind wir noch gar nicht
166 ((Gemurmel der Gruppe))
167 Elisa: Wo sollen sie da unterscheiden, dass der Lehrer etwas denkt und die anderen anders denken
168 ?: in dem Text zu (...?) wo man über Pünktlichkeit spricht,
169 Conrad: Ja da würde ein (?) sein
170 Elisa: ein authentischer Text
171 ((aus der Gruppe Zustimmung))
172 ?: zuerst das Blatt verteilen, lesen,
173 Elisa : und das macht sie bewusst?
174 ?: wie? Ja dann ein bisschen selbst spielen
175 (...?)
176 Elisa: das find ich sehr schwer, wenn du gelesen hast, wie die Deutschen sind
177 ?: dann direkt zu fragen
178 ?: (...?)
179 Martha: pero, wieviele Schüler hat der Lehrer, 10 Schüler
180 Elisa: ich würde immer noch (...?) mit beobachten. Ich weiß meine Idee ist immer noch die, wenn sie sich

181 dann gegenseitig die Handlung der anderen Gruppe beschreiben, die sich damit
182 auseinandergesetzt hat, und dann bewusst von dem was die anderen repräsentieren wollten und
183 ich denk das ist eine Annäherung an Bewusstsein, wenn man die anderen von außerhalb
184 beobachtet und dann beschreibt. Das ist für mich eine Annäherung an das Bewusstwerden.

185 Xochil: Okay, dann werden wir das so machen, zwei Gruppen so die einen sind Deutsch und die anderen
186 sind Mexikaner, die haben wie gesagt diese Einladung zu einer Geburtstagsparty vom Lehrer. Wir
187 schildern die Situation so. Und sollen wir ansprechen, dass es wichtig ist, dass sie pünktlich
188 kommen?

189 Elisa Nee, du musst ja was,
190 Xochil: das ergibt sich dann

191 Elisa : du musst ja von ihnen erwarten dürfen, dass sie (?) Typen im Kopf haben. Du kannst dich ja nicht
192 hineinversetzen, sie müssen schon etwas von Deutschland gehört haben oder überhaupt von
193 Europäern (...?) Sie müssen bewusst werden, dass es diese Bild gibt. Danach kannst du drüber
194 sprechen, warum ist es so, wenn sie es geschafft haben, wenn sie es nicht geschafft haben sie
195 diese Bilder nicht im Kopf. Aber zuerst müssen die irgendwie auftauchen und da kannst du als
196 Lehrer nichts für machen, du hast schon was gemacht, du hast das Thema schon angegeben. Und
197 sie müssen von sich aus das heraus erkennen. Wenn sie das schaffen, oder wenn sie überhaupt
198 diese Bilder erscheinen lassen, dann kannst du das Thema besprechen, danach wenn die Gruppen
199 sich jeweils beschrieben haben und die anderen. (...?)

200 Xochil: Wir sind jetzt gar nicht dazu gekommen, dass man bei einer Einladung in Deutschland einen
201 gewissen Wert auf Pünktlichkeit legt. Wenn das nicht zustande kommt, was passiert, dann bist du
202 an der Übung gescheitert.

203 Elisa: Dann ist die Übung gescheitert, genau. Aber ich denk mir, und da hast du das gut korrigiert was ich
204 gemacht hatte, ich hab nämlich von Anfang gesagt, ein Projekt in einer Arbeitsgruppe und damit
205 kann sich nicht jeder auseinandersetzen. Und ich hatte an einen anderen Punkt gedacht

206 Xochil: ja

207 Elisa: und du hast das korrigiert durch die Einladung, ich find das, das war korrekt, das war nicht
208 zielgeleitet, denn die meisten Mexikaner, ich hab das selber schon ausprobiert in Gruppen, in
209 Erstklässlern, die wissen sofort, das ist ein Thema für euch, Pünktlichkeit ist ein Thema von
210 Deutschen. Ich denk, da ist guter Ansatzpunkt, ein simples Thema, das jeden anspricht, denn sie
211 kennen die Kultur. Dieses Thema ist in der Kultur. Und ich glaub, da scheitert man weniger dran als
212 an anderen Themen zum Beispiel Arbeit oder ein Projekt. Und ich denk mir, ja scheitern kann man
213 immer, aber ich glaub, da in dem Fall 5% kann es scheitern. Okay, wenn sie dann bewusst sind
214 und sich gegenseitig die Sache beschrieben haben, dann kannst du das Thema ansprechen und
215 dann richtig bearbeiten. Da gibt's ja dann die verschiedenen Themen, die bearbeitet werden
216 müssen wenn man sich die Liste durchsieht.

217 ((lange Pause))

218 Elisa: Und da spricht man alles Mögliche an, Distanz zu eigenen Gewohnheiten, nachdem man bewusst
219 geworden ist, wie man mit der Pünktlichkeit umgeht. Dann machst du das mit der Distanz: was
220 machst du, wie benimmst du dich überhaupt und dann kannst du weitermachen mit anderen
221 Aspekten .

222 ?: (...?)

223 ((lange Pause))

224 Xochil: ((liest vor)) Erkenntnis, dass sich der Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man
225 hinter den Wörtern stehende gesellschaftliche Wirklichkeit miterarbeitet.

- 226 Elisa: Zum Beispiel in dem Fall, Pünktlichkeit, was bedeutet für dich die Pünktlichkeit, dann kannst du das
227 bearbeiten.
- 228 Xochil: Okay, dann fängst du mit einem Assoziogramm an, ja, Pünktlichkeit. Was ist Pünktlichkeit?
- 229 Elisa: Und dann kannst du das unterscheiden zwischen Deutschen und Mexikanern
- 230 Xochil: Wie wichtig ist die Pünktlichkeit in Mexiko, wie ist das in Deutschland?
- 231 Conrad: Assoziogramm
- 232 Xochil: Ist es immer so in Deutschland? Oder ist es immer so in Mexiko? Wovon hängt das ab, dass man
233 einen gewissen Wert auf Pünktlichkeit legt oder nicht?
- 234 Conrad: Dann wären es zwei Assoziogramme, oder
- 235 Xochil: okay, jetzt bei der Phase, nach der Übung, nach dem Rollenspiel meinst du ?
- 236 Conrad: Nein, ein Assoziogramm vor dem Rollenspiel
- 237 Xochil: vor dem Rollenspiel, du meinst als Vorentlastung zur Einführung ins Thema, wie heißt unser
238 Assoziogramm dann?
- 239 Conrad: Oberbegriff Pünktlichkeit, und dann zwei Assoziogramme Mexiko, Deutschland
- 240 ?: das kommt vor der Übung?
- 241 Conrad: (?)
- 242 Xochil: Ja wir müssen dann schon dazu kommen, das ist was ich vorhin gesagt hatte, wie sollen sie dazu
243 kommen, dass es hier um Pünktlichkeit geht.
- 244 Elisa: Also ich würde davon ausgehen, ich habe schon viele gefragt, was ist für euch ein Thema in bezug
245 auf Deutschland, da kam Pünktlichkeit und was sonst alles kommt .Also ich find das gut, Nummer 3
246 ((Lernziel)) kommt am Anfang hin.

- 1 ?: Sätze sammeln oder Begriffe, Bilder
- 2 Katja: Aber ich denk trotzdem, dass du zu jedem Ziel mindestens eine Übungsform hast. Ja, es gibt halt
- 3 manche Ziele, die (?) da reinspielen, dass du da, also ich glaube, es gibt jetzt keine Übungsform,
- 4 wo du sagst, dadurch schaffe ich jetzt zum Beispiel (...?)
- 5 Sabine ah, nein,
- 6 ?: (...?)
- 7 Sabine: Aber ich hab einfach eine Idee, wie könnte man dahin kommen.
- 8 Dolores: Das Bewusstwerden der eigenen Vorstellung von Deutschland? Da könnte man also zwei
- 9 Visualisierungen machen, also das wäre erstens mit (?) also was sie mit Deutschland assoziieren,
- 10 dann machen sie eine Pin-Wand und am Anfang des Semesters und dann am Ende sie machen
- 11 eine andere Visualisierung. Sie haben schon fünf oder sechs Lektionen gesehen und sie können
- 12 das vergleichen.
- 13 ?: Ja
- 14 Dolores: Du hast also zwei Vorstellungen
- 15 Katja: also du hast ne Collage
- 16 ?: eine Collage ja. (Pause) Collage vergleichen, (Pause) Anfang Semester und
- 17 Sabine: das ist dann so etwas, wie wir gemacht haben: Du gibst ihnen Bilder und sie suchen sich die
- 18 entsprechenden Bilder aus, was für sie Deutschland darstellt.
- 19 ?: Mhm
- 20 Sabine: Ich meine, es ist auch interessant, das zu wiederholen, wenn sie dann ganz am Anfang zu klären,
- 21 welche Positionen sie haben. Dann hängst du das auf (...?) eine kleine Collage machen, zu einem
- 22 späteren Zeitpunkt, wenn sie schon viel mehr Informationen haben und zu denen wie hat sich das
- 23 Bild |(?)
- 24 Katja: |verändert, ja
- 25 ?: (...?)
- 26 Dolores: Visualisierungen
- 27 ((lange Pause))
- 28 Katja: Lernziel 2, Erkenntnis, dass man kulturelle Bedeutungen von Wörtern oder Sprachhandlungen
- 29 bewusst vergleichen muss. Also so ganz einfache Dinge, so Assoziationen oder dass du halt dann
- 30 einfach so
- 31 Tomás: so zum Beispiel Leistung
- 32 Katja: |ja
- 33 Tomás: |was bedeutet Leistung
- 34 Katja: aber das wird sicher nur ein Einstieg, Klärung
- 35 Tomás: mhm
- 36 Katja: oder das mit Urlaub und was ich
- 37 ((lange Pause))
- 38 Sabine: Ja, Punkt 2 und 3 machen wir irgendwie miteinander verbunden, dieser Wortigel, bei mir steht das
- 39 Assoziogramm. Woher kommt dieses Konzept? Wodurch wird das geprägt? Das ist dann diese,
- 40 irgendwie müsste man diese gesellschaftliche Wirklichkeit miterarbeiten oder danach also
- 41 irgendwie, zuerst dieses Assoziogramm und dann, im Moment kommt mir nichts in den Sinn, wie
- 42 man das
- 43 Katja: also du hast eine Menge Material. Du kannst auch dann weitergehen, wenn du zum Beispiel, ja
- 44 Textmaterial hast, zum Beispiel Interviews mit, mit deutschen Jugendlichen oder keine Ahnung und
- 45 wo sie in Urlaub hinfahren wollen oder was sie unter Urlaub verstehen. Und dann kannst du das

- 46 wieder als Basis nehmen und dann diesen Punkt darauf beziehen, also vergleichen, was du vorher
47 mit dem Wortigel machst, also irgendwie nen Text oder Werbetext aus einer Zeitschrift oder so, das
48 kannst du dann auch wieder üben.
- 49 ((lange Pause))
- 50 Sabine: Nummer neun kann man gut durch Bilder machen ja,
51 Dolores: also, man kann auch ja acht auch durch Bilder also interpretieren, es ist immer mit Bildern
52 Katja: |ja genau, auf jeden Fall
53 Dolores: |vielleicht auch Bilder (...?)
54 Sabine: |und neun und neun (...?) ja, da fragst du vielleicht oder zumindest kommen hier die Stereotypen
55 zum Ausdruck, wenn du ihnen wirklich (...?) irgendein passendes Bild gibst, was ihnen | (...?)
56 Tomás: |oder ein Carton, ein Carton von eine
57 Sabine: und wenn dann, normalerweise kommt zuerst dieses Stereotyp, das ist gar nicht bewusst und dann
58 kannst du darauf (?) irgendwie bewusst machen.
59 Dolores Und Bilder oder ein Carton beschreiben. Was?
60 Katja: Was meinst du mit Carton?
61 Dolores: Carton, das sind also diese Figuren, die normalerweise, das sind Stereotypen
62 Katja: Comics?
63 Dolores: Genau.
64 ?: Mhm
65 Katja: Und dann Erkenntnis, dass Alltagswahrnehmung durch Stereotypen geprägt ist. Wir können ja zum
66 Beispiel auch eine Situation vorgeben, ehm Situation vorgeben und sagen, okay ihr seid jetzt in
67 Deutschland, wie würden, ihr müsst deutsche Leuten spielen oder Österreicher, Schweizer, ehm.
68 Wie würdet ihr euch verhalten? Und dann eine Situation für alle: Du sitzt im Kaffee und willst vorbei.
69 (?) Oder man begrüßt sich, und dann müssen die ja auch praktisch überlegen, was glauben sie
70 denn, wie Deutsche sich da verhalten würden und spielen das dann und dann sind das sicher
71 Stereotypen, die da rauskommen, dass sie sich irgendwie steif die Hand geben oder irgend so was,
72 und dann kannst du das im Endeffekt aufgreifen und kannst das dann weiter verwerten.
- 73 ((lange Pause))
- 74 ?: Auch es passt eine Collage für 6, Bewusstwerden mit dem Vergleich und den Collagen. Da kann
75 man bewusst machen, also die eigene Kultur und die fremde Kultur.
76 Sabine: Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigene Deutschlandbild prägen.
77 ((lange Pause))
78 ?: (...?)
79 ((lange Pause))
80 Dolores: Bewusst werden, wie prägend der eigene kulturelle Hintergrund für das Deutschlandbild ist, das
81 kann man doch mit Collage, ja, einige passen zusammen.
82 Katja: Welche Nummer ist das?
83 Dolores: Also ich denke, 4 und 6 passen zusammen.
84 ((lange Pause))
85 Katja: Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigene Deutschlandbild prägen ehm,
86 Tomás: oder 6 mit einer Statistik. Wie viel Bier trinken die Deutschen?
87 Katja: Die trinken aber viel.
88 Dolores: Ja, tatsächlich die trinken viel, haha, sie können das verstehen.
89 Sabine: Ich glaube bei 4 könnte man auch verschiedene Situationen vorgeben, zum Beispiel zum Thema
90 Höflichkeit, ehm, einmal (...?) und Antworten dazugeben, ganz klar: Wie verhalten sich die

91 Deutschen? Und Diskussionen und dann haben wir (...) wo man weiß, was die für Vorstellungen
92 zum Beispiel zum Thema Höflichkeit haben, und
93 Katja: und dann
94 Sabine: und dann ist auch ganz gut,
95 Katja: ja und wenn du dann fragst: Warum denkst du das? So, dann kommst du automatisch drauf, dass
96 sie deshalb so denken, weil sie ihre eigene (...?), und dann kannst du dir auch gleich bewusst
97 werden, was für emotionale Faktoren dich dazu gebracht haben.
98 ? : Mhm
99 Katja: Also, wenn du das wieder vergleichst, dann weißt du ja im Endeffekt, warum du das so denkst.
100 ? : Mhm
101 (Pause)
102 Sabine: Wie du gesagt hast, dass man, dass viele Ziele miteinander verbunden sind, dass man nicht
103 eigentlich klar sagen kann, mit dieser Aufgabe erreichst du nur das, nur dieses eine Ziel, sondern
104 dass es verschiedene Ziele miteinander verbunden sind.
105 ((lange Pause))
106 ? : (...?)
107 Dolores: Auch ja mit Liedern arbeiten, ja also wegen der Emotionen, zu den Liedern auch,
108 ? : ja, (Gemurmel)
109 Dolores: (...) Was können also ja die Studenten damit assoziieren? Also vielleicht sie assoziieren ganz
110 anders. Ja wenn wir also Mariachis hören und wenn die Deutschen Beethoven hören, was kann
111 man damit assoziieren? Das wäre auch gut für emotionale Faktoren.
112 ? : Mhm
113 ((lange Pause))
114 Dolores: Nummer 1 habe ich keine Ahnung, Gewohnheiten.
115 ((lange Pause))
116 ? : Wann würdest du Lied einsetzen?
117 Dolores: Also für emotionale Faktoren.
118 Katja: Aber es sagt, Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigene Deutschlandbild prägen. Also
119 die Frage, warum (...?)
120 Dolores: Mhm, ja das stimmt.
121 Katja: Aber das versteh ich nicht.
122 Dolores: Ja zum Beispiel so ein Film. Dieser "Der Himmel über Berlin", wir interpretieren ganz anders als die
123 Deutschen.
124 Katja: Aber das ist doch acht: Erkennen dass bei Wahrnehmung automatisch interpretiert und gewertet
125 wird.
126 Dolores: Ah ja, okay
127 Katja: Ja irgendwie versteh ich das 5 ja auch nicht ganz.
128 (Lachen)
129 Katja: Das heißt doch ich muss mir bewusst werden: Warum habe ich die Meinung von Deutschland die
130 ich habe, [auf Grund von welchen Faktoren
131 Dolores: ja von welchen Gefühlen her, ja
132 Katja: innen (?) her.
133 Sabine: Zum Beispiel hast du mal einen Text gelesen, vielleicht einen schlimmen Text über Hitler. Das bist
134 du nicht mehr losgeworden, das hast du dann immer im Kopf.
135 Katja: Aber wie machst du das? Wie kriegst du da die Einsicht? Das ist ja auch ganz individuell, weil

136 | jeder ja ein anderes Deutschlandbild hat

137 Dolores: |ja, ja,

138 Sabine: |ja, ja

139 Sabine: oder, ich mein, du hast mal hier in Mexiko einen Deutschen getroffen, der war unsympathisch. Das

140 ist dann auch eine, das hat mit deinen Emotionen zu tun, mit der Erfahrung, die du |gemacht hast

141 Dolores: |das ist ganz subjektiv und individuell.

142 ((lange Pause))

143 Sabine: Aber vielleicht auch mit einem Menschen, ja, mit einem Deutschen. Aber vielleicht, ich weiß nicht,

144 mit der Motivation, warum du Deutsch lernst.

145 Katja: Wie?

146 Sabine: Ich meine, wenn du einen Studenten hast, der in der Gruppe ist, nur weil die Eltern gesagt haben,

147 du musst Deutsch lernen, und er will das eigentlich gar nicht

148 Dolores: oder er möchte also gern die Texte von der Oper verstehen, (Gemurmelt) Wagner, ja es gibt solche

149 Studenten, die möchten die Texte verstehen.

150 Sabine: Ob das vielleicht noch ein bisschen noch mit der Motivation oder mit dem (?) zu tun hat, warum die

151 Katja: wobei im Endeffekt, wenn du so was machst für das Deutschlandbild, ja mit ner Collage, dann ist

152 es ja im Endeffekt auch ne Einsicht in die emotionalen Faktoren, weil du klebst ja das hin, was du

153 dir vorstellst, was du vielleicht erfahren hast. Wenn jemand ein sehr negatives Deutschlandbild hat,

154 dann wird er auch entsprechend Bilder da kleben. Aber du sollst ja praktisch dem Schüler dann

155 Einsicht gewähren, warum sie das, du musst sie drauf aufmerksam machen, damit sie jetzt wissen,

156 warum sie das so, aber ich weiß nicht, wie man das machen soll.

157 Dolores: Als Ziel, das glaub ich nicht, das ist ein Teil der Motivation, das ist kein Ziel, sondern ein Grund

158 (Pause) oder ein Grund, um Deutsch zu lernen, nicht ein Ziel.

159 Sabine: Aber Lernziel heißt, diese Gründe kennenzulernen

160 Dolores: Aber ich glaube, wissen tun sie das nicht, noch nicht.

161 (Pause)

162 ?: was?

163 Dolores: Also warum Deutsch gelernt wird.

164 Tomás: Ah ja, das ist sehr schwer zu erklären immer.

165 Dolores: Ja wie kann man das bewusst machen, weil

166 (Gemurmelt)

167 Sabine: Ich glaube, man (?) nach einer Bestätigung, wenn man schon mal Schlechtes gemacht hat, dann

168 geht man da hin, oder eine schlechte Erfahrung gemacht hat, dann geht man da hin und will die

169 irgendwie auch bestätigt haben und findet auch immer etwas. Wenn man sucht, dann findet man.

170 Alle Deutschen sind kalt, ja dann finde ich bestimmt nur Deutsche, die kalt sind. Und ich such dann

171 auch jedes kleine Anzeichen, ach, ich hab ja gesagt, die sind kalt.

172 (Pause)

173 Dolores: Ich denke, wenn du diese Sachen erkennst, also, ich sehe die Deutschen kalt, na und. Sicher

174 ändert die Person nicht, was sie jetzt kennt, sie muss das akzeptieren und nicht ändern, nicht

175 unbedingt ändern. Also akzeptieren bedeutet nicht unbedingt ändern.

176 Sabine: Nein, aber offen werden für andere Dinge, dass es vielleicht nicht nur so ist, sondern anders sein

177 kann.

178 Tomás: Es geht so chaotisch, wie wir denken. Manchmal im Unterricht die Schüler denken, die Deutschen

179 sind so und so und so. Aber manchmal bestimmte Aspekte sind nicht so positiv. Oder auch bei uns,

180 die Mexikaner sind faul. Aber in erster Linie sollen wir, oder der Schüler soll bewusst sein, andere

181 Kultur zu verstehen und andere Menschen zu verstehen, egal woher sie kommen. Alles, was hier
 182 zum Beispiel mit Collage oder Bilder oder Comics helfen, oder alles, was hier steht, was hier steht,
 183 wird nicht, wenn der Schüler diese Aspekt nicht versteht, Aspekte von der Offenheit oder Toleranz.
 184 Ein Schüler kann ein Bild sehen und er kann das Bild ganz falsch interpretieren oder verstehen. So
 185 in erster Linie die Schüler lernen, um die Kultur zu verstehen. Das heißt, ich meine, Deutsche sind
 186 nicht kalt, Deutsche sind, vielleicht man sagt das, kalt. Warum kalt? Das heißt, die Sache bei uns
 187 ist sehr schwer zu erklären, die Sache ist nicht

188 Dolores: |das ist ganz gut

189 Tomás: |das Ding (...?) das Ding für mich, ja, die Deutschen sind kalt. Aber was sagt das?

190 Dolores: Oder was bedeutet das?

191 Sabine: Kalt wie Kälte

192 Dolores: Was assoziieren wir mit |kalt,

193 Katja: |dann kannst

194 Dolores: |dann ist das klar

195 Katja: |und wirst du (...?) ,dass du deine eigene Kultur reflektierst. Weil du findest die Deutschen deshalb
 196 kalt, weil sie anders sind als du. Und dann bist du ja gleich wieder dabei, es ist wirklich so, dass
 197 diese ganzen Ziele ineinander

198 Tomás: die Deutschen sind und das macht nichts oder die Menschen sind

199 Dolores: ja dann wäre aber ein Assoziogramm für Begriffe, mit Konzepte: Was ist kalt und welche Gefühle
 200 passen zu dem Begriffe

201 Tomás: zu manchen (?) kalt, oder dies ist positiv und dies ist negativ, Deutschen sind kalt, aber was ist kalt,
 202 das hängt mit (?)

203 ? : Mexikaner, ist

204 Tomás: so wir lernen nur in erster Linie, dass alles passiert. Alles was hier steht, steht und das macht
 205 nichts, das heißt die Deutschen sind oder die Österreicher sind oder die Schweizer sind oder die
 206 Mexikaner sind kalt, warm oder

207 Katja: ja

208 Tomás: aber das macht nichts, du lernst eine Sprache und du lernst auch die Kultur

209 Katja: ja ich weiß was du meinst.

210 Tomás: Sonst kannst du nichts lernen. Ich lerne Deutsch, aber ich muss, ich muss gegen etwas sein, weil
 211 die Deutschen anders sind. Oder ich lerne deutsch und ich verstehe, das heißt, wenn du
 212 Grammatik lernst, du sollst die Grammatik beherrschen und kannst du nicht, warum ist

213 Dolores: nicht fragen, keine Frage stellen, warum ist Akkusativ oder Dativ

214 Tomás: das ist so und du sollst die Fehler lernen und du sollst auch die Menschen

215 Dolores: akzeptieren, das ist eine Frage des Erklärens(?), also keine des Verstehens (?)

216 Tomás: oder, das ist nicht so wie eine Frage, sondern überlegen (...?). Ist nicht so negativ, wenn ein
 217 Deutscher ist kalt. Nicht alle sind kalt, auch nicht alle Mexikaner sind klein oder. Alles was wir
 218 denken, manchmal ist ganz anders. Und der Schüler soll lernen, dass immer (...?) Differenz ist.

219 Dolores: Aber der Begriff, du sollst Grammatik, Grammatik ist so, das kann man nicht ändern. Also
 220 Akkusativ ist Akkusativ, egal was man fragt oder was man überlegt oder was du fühlst.

221 Tomás: (...?)

222 Katja: Ja, aber was Tomáš hier meint, ist, die Grammatik ist ja fix und du kommst ja überhaupt nicht auf
 223 die Idee zu sagen: Eure Grammatik, der Akkusativ ist anders als im Spanischen und deshalb
 224 schlecht. Du akzeptierst es halt. Das ist einfach |so.

225 Dolores: |ja aber (...?)

-
- 226 Katja: Und er meint, dass du diese ganzen Kultursachen, halt Menschen, jetzt auch mit 'nem
227 interessierten, also interessierst feststellst, aber so akzeptieren, wie es ist, ohne es jetzt irgendwie
228 zu bewerten, ist es gut oder ist es schlecht.
- 229 Tomás: Das wäre persönlich, wenn wir, z. B. wenn ich in Deutschland, wenn ich einen versteh, wie diese
230 funktionieren, fühle ich mich besser, als wenn ich sage immer die Deutschen sind schlechter, kälter
231 als uns und da könnte ich mich schlechter fühlen. Wenn ich ganz tolerant bin, die Welt ist so. (...?)

- 1 Veronika: Wir diskutieren jetzt über die Unterrichtsziele und wie sie heißen.
- 2 Peter: Nee, über Übungsformen, Übungsformen und ja, sind nicht zu trennen von Inhalten,
- 3 Veronika: Verfahrensweisen, oder?
- 4 Peter : Ja
- 5 Veronika: Vergleich.
- 6 Miguel: Wird etwas schwierig, weil ich finde das normaler, in der Regel, kann man diesen interkulturellen
- 7 Ansatz durch Erzählen oder Texte, kann man das herausfinden. Aber wie man das übt oder
- 8 isoliert? Ich finde das schwierig. Wie kann ich das, wofür mache ich eine Übung, um irgendetwas
- 9 zu (?) oder irgendetwas einzuteilen.
- 10 Peter: Ja, genau
- 11 Veronika: Ja, sehr oft machen wir es. In diesen Übungsbüchern, die ich vorher mitgebracht hab, sind immer
- 12 die gleichen Themen: Was ist tabu? Was ist höflich? Was ist unhöflich? Also im Prinzip wird da
- 13 pünktlich, unpünktlich, das sind drei, die da immer wieder vorkommen. An denen macht man das
- 14 vielleicht exemplarisch, aber irgendwann hört das auf.
- 15 Peter: Ja, stimmt. Der Terminus Übungsformen ist vielleicht ein bisschen problematisch. Du hast schon
- 16 gesagt, man kann nur was einüben, was man schon ein bestimmte Kompetenz für hat (...?). Aber
- 17 wie kann man das einüben?
- 18 Miguel: (...?) Wenn wir irgendetwas bewerten, vorher musst du trainieren,
- 19 Veronika: das Bewusstsein
- 20 (Pause)
- 21 Annette: Aber letztendlich kann ich das nur über Texte teilen, visuelle Texte oder Literatur oder Bilder oder
- 22 Filme, aber ich muss irgendeinen Text sozusagen haben, um sozusagen da eine
- 23 Miguel: oder einen Text oder eine Situation. Man kann Video machen oder Aufnahmen oder so irgendeinen
- 24 Text. Das wird vorbereitet und was man machen könnte, ist, dass man zum Beispiel der Vergleich,
- 25 (?) zum Beispiel wir haben einen Text, wir haben, wir kriegen was mit und danach plötzlich
- 26 kontrastiv sagen: Wie ist das bei dir, wie ist das in Mexiko? ((im Hintergrund Gemurmel)) Hast du
- 27 das anders erlebt? So dass der Schüler von sich allein irgendwie was raus bringt, was er, wo er die
- 28 Unterschiede sieht.
- 29 Peter: |Das Problem scheint zu sein, dass
- 30 Veronika: |aber
- 31 Peter: |das Bewusstsein gar nicht da ist
- 32 Veronika: |(...) das ist dann eine Beschreibung und dann, wie interpretierst du das? Und dann kannst (...?)
- 33 ich würde nicht gleich mit dem Vergleich (...?)
- 34 Peter: ja, vielleicht sollte man auch gar nicht da stehen bleiben. Ich glaub, als Erstes steht jetzt erstmal die
- 35 offene Frage: Wie präsentiere ich überhaupt Kultur? Der Hintergrund, Kulturentwicklung.
- 36 Annette. Aber ich sehe nicht, wie man damit anfangen kann. Ich kann nicht damit anfangen, dass ich (?)
- 37 zum eigenen Unterricht schaffen will oder Wahrnehmung als solche verändern. Ich muss von
- 38 einem Kulturem ausgehen, das muss ich erst mal
- 39 Peter: und es muss natürlich auch relevant sein.
- 40 Miguel: Auf jeden Fall ne Vorbereitung, eine Vorbereitung, dass es auch anders geht und nicht nur, wie er
- 41 das denkt oder wie er es gewohnt ist. Ich empfinde das, ich mache schon ein Kontrast, damit er
- 42 weiß, es ist nicht nur, wie du es denkst. Dafür frage ich halt, wie ist es bei dir, siehst du nicht
- 43 Unterschiede hier?
- 44 Peter: |Aber immer nur
- 45 Miguel: |in dem Verhalten, in der Lebensart, ist das nicht etwas anders, ist das nicht komisch? Manche

- 46 vielleicht können sagen, ja ist das hier ein bisschen komisch oder das ist mir schon bekannt, weil
47 ich schon Kontakt hatte mit Ausländern und
- 48 Peter: aber die Frage, ich glaube, worauf man, wie macht man das, materiell, immer nur fragen? Im
49 Plenum?
- 50 Annette: Ich finde unbedingt, man muss einfach irgendeinen sozusagen haben (...?), vor dem der Unterricht
51 erst mal (?). Man kann ja nicht in den luftleeren Raum sein (...?), sondern du brauchst einen Text,
52 du brauchst ein Bild, du brauchst einen Film, irgendetwas, wo du als Lehrer meinst sozusagen,
53 dass in irgendeiner Weise ja präsentiert (...?)
- 54 ((Lange Pause))
- 55 Miguel: Man geht davon aus, man braucht Material als Ausgangspunkt, wo diese kulturellen Unterschiede
56 repräsentieren.
- 57 Annette: Irgend so was.
- 58 Miguel: Präsentieren, also insgesamt Texte, die du für
- 59 Peter: braucht man die extra oder kann man das bei Bildern und Texten, die man (?)
- 60 Veronika: (...?) Ich würd das sowieso nicht so mit Zielen machen, sondern ganz oft, sobald es aufkommt,
61 immer wieder auf interkulturelle Sachen hinweisen, und da gibt es sicher genug
62 Anknüpfungspunkte in Bildern allein (?), wenn man das Kursmaterial verwendet. Wenn man genau
63 darauf achtet, gibt es immer wieder interkulturelle Sachen. Vielleicht zwischendurch dann
64 punktuelle Dinge machen, da kann man schon explizit drüber sprechen, aber ansonsten eher im
65 Kontext im normalen Unterrichtsgeschehen.
- 66 Peter: Das Schwierige ist natürlich, dass das normale Unterrichtsgeschehen doch sehr grammatiklastig
67 ist, beim Wortschatz vielleicht (?)
- 68 (?): (...?)
- 69 Gabriela: Ich meine, in dem wäre auch zum Beispiel, was und wie, wie oder was macht ein Deutscher, wenn
70 er zum Beispiel nicht mehr in einen Bus reinpasst oder er muss sehr oft draußen liegen bleiben,
71 wie die Mexikaner das machen. Das wäre ein Beispiel von einer Situation, wo ein Ausländer hier in
72 Mexiko, wie die Mexikaner das Ganze machen. Aha, was meinst du also, ist das richtig: Ist er auch
73 so gewöhnt, das zu machen? Oder bist du in einem Bus, also wenn ein Ausländer da im Bus steht
74 und ich sitze, ich gebe ihm meinen Platz, weil er sitzen muss, aber wenn es ein Mexikaner wäre,
75 dann nicht, ne. Also diese Situationen, wo hier die Männer machen müssen. Also nicht einfach
76 sagen ja, also positiv oder negativ, also das wäre auch eine andere Situation. Also von Anfang an
77 kann ich sagen, dass das eine Kritik wäre (...?), ein Situation, ein Bild. Vielleicht ein Vortrag, (...?)
- 78 Peter: Ja. Muss es denn immer auf Deutsch sein, das Sprechen?
- 79 Miguel: Dass man sich wohl fühlt, die Muttersprache Spanisch ist auch ein Medium, um ein Vertrauen
80 aufzubauen.
- 81 Veronika: (...?)
- 82 Miguel: Kommt drauf an, wo man das macht, ob man Deutsch lernt in Deutschland oder man Deutsch lernt
83 im Ausland.
- 84 Peter: Das ist genau das. Aber wir sind ja erst mal hier im Ausland, Deutsch im Ausland.
- 85 Veronika: Ich würde schon erstmal in Deutsch denken, aber wenn es mit dem Niveau halt nicht geht, dann
86 auf Spanisch (...?)
- 87 Peter: Aber nicht unbedingt ausschließen, dass es, nee weißt du, worauf ich hinaus will, was ich auch
88 schon im Plenum gesagt habe: Die Sachen, die die Stephanie präsentiert hat, das Faltblatt grad am
89 Anfang, also, ein Bild, worüber man sprechen kann. Über das Bild sprechen, war sprachlich schon
90 sehr schwer. Da (...?) und da hat sie gesagt, es muss ja nicht unbedingt auf Deutsch sein, und das

- 91 heißt, es gibt einen Wert der interkulturellen Verständigung, der über das Deutschland hinausgeht,
92 der erstmal die Grundlage schafft, um Deutsch dann zu lernen, (...?).
- 93 Miguel: Ich meine, das macht doch den Unterschied, ob man (...?) bei jedem interkulturellen Ansatz-
94 anwenden in meinem Unterricht, dafür muss ich eine Übung vorbereiten, eine Abfolge. Oder es ist
95 ein Unterschied, ob ich mit einem interkulturellen Programm arbeite. Ich mein zum Beispiel, hier im
96 CELE, glaub ich, arbeitet man mit Sprachbrücke
- 97 Veronika: noch
- 98 Miguel: noch, aber das ist auch die Idee, [die Übungen sind ja schon da, also ich mein
- 99 Veronika: [nicht nur, also grad wir am CELE haben viel Möglichkeit,
100 Textmaterial zu verwenden. Meistens gibt es in den Stunden also schon viel eigenes Material, da
101 sollte eigentlich schon Landeskunde auch dabei sein. Grad bei Sprachbrücke ist keinerlei
102 Landeskunde, explizite Landeskunde über Deutschland, Österreich und die Schweiz. Das hat ja,
103 das geht auf das Prinzip zurück. Man ist also nicht nur (...?) festgelegt. Es kommt dann auf den
104 Lehrer selbst drauf an, ob er Interesse für solche Sachen zeigt, was er dann genau einsetzt und vor
105 allem, wie er damit umgeht, ob er den Vergleich sucht, ob er sich für (?) interessieren
- 106 Annette: ja, aber curricular ist es damit drinnen, und es ist es wichtiger Punkt, ob man sozusagen als Basis
107 ein Lehrwerk hat, das diesen Gedanken, das auf interkultureller Vermittlung aufbaut oder man
108 einfach sagt, es nicht drin. So wie wir, (...?)
- 109 Veronika: Was habt ihr für ein Buch
- 110 Annette: Stufen
- 111 Annette: (...?) In Sprachbrücke, ich meine, wie gut man das Lehrwerk findet, ist eine andere Frage. Aber
112 wird man automatisch, auch wenn viel zu (?) Material verwendet wird, mit diesen Fragestellungen
113 konfrontiert.
- 114 ?: (...?)
- 115 Miguel: Das ist ja eigentlich auch so konzipiert, dass man (...?). Und da sind auch die Fragen dafür, die
116 sagen, diese Personen haben dieses Verhalten und die anderen Personen haben diesen anderen
117 Verhalten. Wie gehen sie damit um? Wie schaffen das, die zu integrieren, zu kommunizieren,
118 obwohl es Unterschiede nicht nur in der Farbe, sondern in der Haltung, Farbe ist nur am Rande,
119 das ist [wie die Lilafarbe.
- 120 Veronika: [wenn man das nur so kann, das ist so ein Grau, das ist ein bisschen schwierig, die original
121 deutsche Version ist lila, aber für Mexiko ist es grau.
- 122 Peter: Grauland
- 123 Veronika: Grauzone
- 124 Miguel: Aber ich meine, das sind einfach andere Probleme, Verlag und so was und wo die herausbringt.
125 Aber hier geht es um, ob es konzipiert ist dafür.
- 126 Peter: Das war eines der ersten interkulturellen Lehrwerke, vor 20 Jahren.
- 127 Veronika: (?)
- 128 ((lange Pause))
- 129 Peter: Stellen wir uns mal vor, wir sind jetzt diseñadores de curso und wir müssen diese Lernziele
130 irgendwie, und unsere Lehrer fragen, wie sollen wir das denn machen? (...?)
- 131 Gabriela: Ich hab mit diesen Lernzielen so Schwierigkeiten.
- 132 Miguel: Wir können davon ausgehen, dass das kreative (?)
- 133 Peter: ja aber das haben wir jetzt mal vorgegeben.
- 134 ?: (...?)
- 135 Annette: In der Wortschatzarbeit zum Beispiel

- 136 Peter: kontrastive Wortschatzarbeit
137 Veronika: oder auch Sehschulung vielleicht
138 (lachen)
139 Miguel: Eine Übung, die ganz wichtig ist oder die man häufig benutzt, ist eine Aktivität haben, je nach dem,
140 ist egal was, Musik, Dialog, was weiß ich, und danach Diskussion haben über die Aktivität. Wir
141 haben einen Film gesehen, wo es handelt sich über deutsches Leben und deutsche Lebensart,
142 deutsche Traditionen, und gleichzeitig bei dieser Aktivität muss man sich Fragen stellen, wenn
143 Schüler fragen stellen, oder eine Diskussion eröffnen.
144 Veronika: |(?)
145 Peter: |(?)
146 Miguel: Ich meine nicht nur, dass der Lehrer die Diskussion lenkt, sondern man kann das auch in
147 Gruppenarbeit. Die Diskussion muss aufgemacht werden, ob es frontal ist, in (...?) oder in Gruppen.
148 Das muss so was über die Kulturunterschiede oder das Ergebnis, wie die Schüler das empfanden.
149 Veronika: Man muss die Schüler lenken
150 Miguel: lenken auf jeden Fall
151 Veronika: Impulse geben
152 Miguel: Impulse geben |und lenken (...?)
153 Veronika: |(...?)
154 (lachen)
155 Veronika: Das ist ja im Prinzip die Aufgabe |des Lehrers, dass er sie nur (?), diese Lernziele
156 Peter: |leben (?) Nachtigall ik hör dir trapsen
157 Miguel: Das Wesentliche daran ist irgendwie Bewusstmachung des eigenen Kulturhintergrundes bei der
158 Wahrnehmung und des anderen Kultur.
159 Veronika: Ich vergleich das immer mit einem Bild, zum Beispiel wenn ich ein Bild hab von einem Maler aus
160 dem 13. Jahrhundert, ich steh dann oft davor und weiß nicht, was das bedeutet. Ich denk immer,
161 man muss die Leute dorthin führen und erklären, was ist auf dem Bild zu sehen. Also immer
162 Impulse geben, Hinweise geben, wie sie sehen und wie sie das interpretieren. Und genauso würde
163 ich es mit einer Kultur und dem Lerner auch machen. Also im Prinzip eine allgemeine Lehraufgabe,
164 die Schüler hinführen, aber ihnen nicht die Antwort geben, auch noch (...?)
165 Annette: mhm,
166 Miguel: man will natürlich diese Sachen, aber macht auch andere Aktivitäten außer nur das, man macht
167 auch Grammatik,
168 Veronika: Oberbegriff Grammatik
169 (lachen)
170 Miguel: Nein, ich mein, ich stell mir vor, ich mache ein Bild über Familie. Ich habe das Bild über die
171 deutsche Familie und das Bild der mexikanischen Familie, damit mache ich natürlich Wortschatz,
172 ich habe da Präsens oder irgendeine Grammatik, aber dazu habe ich auch noch die Vergleiche der
173 Kultur.
174 Peter: Ja, man muss sicherlich auch viel Information geben, und zwar alternative Informationen, die sonst
175 bei dem Thema eben oft nicht gezeigt wird. Die ist dummerweise in den Texten, die wir haben, da
176 nämlich normalerweise nicht enthalten. Oder wenn sie drin enthalten ist, muss man eben drauf
177 hinweisen.
178 ? : |(...?)
179 Miguel: Was ich sagen wollte, man kann eine Übung rein interkulturell machen oder integriert mit anderen
180 Aktivitäten, mit anderen Aufgaben.

- 181 Peter: Die Wortschatzsammlung man kann breit damit (?)
- 182 Miguel: also integriert mit anderen oder separat, also ganz allein, eine Stunde lang nur interkulturell, nur die
- 183 Unterschiede einer Kultur irgendwie diskutieren und sprechen und so. Das bringt natürlich was,
- 184 aber ob es das nur so ist oder ob man es nur so macht oder ob man eine Übung auch mit
- 185 Grammatik und was anderes
- 186 Peter: ich glaube, die grundsätzliche Frage ist die von Landeskunde überhaupt. Ist es was Aufgesetztes
- 187 oder ist es überall drin? Wenn man sagt interkultureller Fremdsprachenunterricht, dann ist der
- 188 ganze Ansatz interkulturell, das heißt, bei jeder Aktivität, die wir machen, muss man den
- 189 interkulturellen Aspekt berücksichtigen.
- 190 (Pause)
- 191 Veronika: Wir haben jetzt eigentlich schon etliche Punkte, ne, Wortschatzarbeit, Sehschule, |(...?)
- 192 Annette: |interkulturelles (...?)
- 193 Veronika: Interkulturelle (?) und integrativ oder isoliert, da werden wir uns eigentlich einigen können.
- 194 Gabriela: Wenn man einem Buch so folgen muss und ein Programm haben, dann haben immer diesen
- 195 Programm, das ist die Realität des Unterrichts. Du hast ein Programm, es gibt darin Themen, die
- 196 du auch benutzen kannst, und auch solche (...?) Themen, zum Beispiel Freizeit, und auch andere
- 197 Themen, und dann kommen auf einmal (...?) von Curriculum, nicht wenn du das nicht machen
- 198 willst, wenn du das willst, dann kannst du ja hier (...?)
- 199 Miguel: auch wenn man es kann, weil zum Beispiel ich habe ein Buch, (Gabriela: ja) ich muss dem
- 200 Programm folgen, (Gabriela: ja) ich habe soviel Lektionen (Gabriela: ja) ich habe so viel Zeit,
- 201 manchmal wenn irgendwas passiert oder ich bin krank, dann ich denke | (...?)
- 202 Gabriela: | manchmal gibt es noch
- 203 dazu ein Thema, also grammatikalisch, also du kannst am Ende dieser Lektion vielleicht alles auf
- 204 einmal (?), im Programm dann und dann kannst du auch, dieses Phänomen auch so benutzen (...?)
- 205 Veronika (...?)
- 206 Gabriela: Aber nicht unbedingt nur da, das kann auch |(...?)
- 207 Veronika: | (...?)
- 208 Miguel: | das ist immer problematisch, wie man als Lehrer in die
- 209 Wirklichkeit, in die Wirklichkeit von der interkulturellen Einstellung, wenn man Arbeitsmaterial zum
- 210 Beispiel hat, ich meine, ich kann ab und zu irgendwie darüber sprechen, aber wenn ich diese Buch,
- 211 dieses Programm habe, ich muss das erfüllen. Und letztendlich ich habe eine Prüfung, das muss
- 212 geprüft werden, dann habe ich nicht so viel Zeit, um das zu erfüllen hier. Oder wenn ich zum
- 213 Beispiel mit einem anderen Programm arbeite, zum Beispiel mit Sprachbrücke, dann gehe ich
- 214 davon aus, dass ich von Anfang an, dass ich das mache, oder weil in dem Material drin ist diese
- 215 Konfrontation oder diese Aushandeln schon drin. Wenn ich das habe, mache ich das, ich bringe
- 216 diesen interkulturellen Ansatz immer gerne. Wie kann ich das einführen, wie kann ich das mischen?
- 217 Für mich macht ein Problem.
- 218 Gabriela: Aber ich glaube nicht, dass man so eine Stunde lang dafür braucht, wenn man (...?). Am Ende der
- 219 Stunde kann man ja fünf Minuten, wenn das geht, darüber sprechen: Aha, also was machst du, wir
- 220 machen das und (...?), also ich mache das. Und dafür braucht man nicht so eine ganze Reihe von
- 221 Übungen und so, ne, das nicht machen, man kann ja langsam und jedes mal etwas (...?)
- 222 schmerzlos oder nicht so unbedingt nur das Thema so ganz konkrete Handlungen von ihnen.
- 223 Miguel: Ich denke auch mehr Kultur
- 224 Gabriela: je nach dem
- 225 Miguel: ich hab bevor ich den arabischen Ländern gewesen, da bin ich ziemlich schwieriger oder

- 226 unterschiedlicher, also ganz anders als (...?) die Mexikaner. Die Mexikaner können auch ganz
227 anders sein, aber ich meine, sehe auf jeden Fall relativ viele Ähnlichkeiten, ich meine gewisse
228 Unterschiede, gewisse Kulturunterschiede sind auch nicht unendlich. Ich meine, es gibt viele
229 Gemeinsamkeiten und bei Gemeinsamkeiten geht man davon aus, dass alles normal ist, (...?). Wo
230 der Unterschied liegt, wo die Konflikte entstehen können.
- 231 Veronika: Sehr oft sieht man, dass es doch wieder mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt. Die
232 Erfahrung habe ich gemacht, man erwartet immer als mexikanischer Gast (?), und dann fragt man
233 so, ja, unter Studenten ist das im Prinzip ziemlich ähnlich. Wenn man in der gleichen sozialen
234 Schicht ist, da ist Unpünktlichkeit in Österreich unter Studenten genauso verbreitet wie unter
235 Mexikanern. Natürlich, wenn ich von einem deutschen Mittelklasse Ehepaar ausgehe, haben sie
236 eine andere Lebenswelt (...?). Wenn ich jetzt von der gleichen sozialen Schicht ausgehe, dann sind
237 die Unterschiede nämlich gar nicht so groß.
- 238 Annette: Genau, und wenn man nämlich hier dann wieder vergleicht (...?) Studenten und Lehrer,
239 Unterschicht oder Oberschicht mit den Straßenkindern (...?)
- 240 Veronika: die Frage ist immer, ich brauch immer zwei Sachen, um was vergleichen zu können. Was hab ich
241 denn von einem Bild, was wir vorher erarbeitet, Urlaub in Deutschland, mit diesem Urlaubsbild
242 identifiziere ich mich überhaupt nicht. Wenn ich an Urlaub denke, denk ich an Fernreise, Rucksack,
243 Abenteuer, auf keine Fall Pauschalurlaub und im Stau stecken. Dann hab ich schon wieder ein
244 Problem damit, jetzt soll ich den Schülern sagen, in Deutschland ist das so, aber eigentlich in
245 meinem privaten Umfeld ist das gar nicht so. Ich mein, das ist irgendwie schwierig.
- 246 Annette: Irgendwie, so ex negativum tut man dann wieder so, als sei die Kultur was vollkommen
247 Einheitliches. (...?)
- 248 Peter: (...?)
- 249 Annette: (...?)
- 250 Veronika: Man sieht sich auch gar nicht als typischen Vertreter einer Kultur. Ich mein, du wirst von einem
251 Schüler so angesehen, ach, das ist eine österreichische Lehrerin: Wie ist die? Dann glauben sie, so
252 sind alle, und dann habe ich ein bisschen mein Problem damit zu sagen, in Österreich ist das so
253 und so, aber eigentlich auch nicht so genau, ne. Man kann ihnen dann gar nicht so ein Bild
254 präsentieren.
- 255 Peter: (...?)
- 256 Miguel: Wenn, wenn das so ist, die Klassenunterschiede, das ist natürlich ganz wichtig, weil, wenn man
257 einen Schüler irgendwie interkulturelles Lernen beibringt oder diesen interkulturellen Ansatz
258 beibringt, man muss das auch beruflich geben, weil es nicht, dass ich eine Schüler vorbereite auf
259 Stereotypen nur, sondern ich muss den Schüler vorbereiten für das, was er finden kann in
260 Deutschland. Weil in Deutschland danach sie finden sehr konservative, sehr voll genauso wie hier
261 in Mexiko. In Mexiko treffen wir genauso, wie du bist, die gleiche Schicht, die gleiche Bildung oder
262 wie du gesagt hast, diese Straßenkinder und dieses Anderssein.
- 263 Veronika: Man kann darauf vielleicht schon ein bisschen hinweisen, bei den Studenten, wenn die an einem
264 Austauschprogramm teilnehmen (...?) werden sie eher in einem studentischen Milieu sein, und da
265 weiß ich genau, die Studenten in Österreich, die sind nicht die typischen Haider-Wähler. Also wenn
266 ich so ein Bild präsentiere, ein Österreicher, engstirnig, konservativ, hat zwei Kinder, fährt gern
267 einmal im Jahr nach Italien an den Strand in Urlaub, stimmt das einfach nicht, weil sie nämlich mit
268 ganz anderen Leuten zu tun haben. Da würde ich eher versuchen, ihnen so etwas nahe zu bringen,
269 wie vielleicht ein Student in Österreich ist, was auch eher ihrem Milieu entspricht.
- 270 Miguel: Da würde ich ganz anders

- 271 Veronika: Was haben die mit einem Geschäftsmann aus Österreich zu tun?
272 Miguel: Oder wenn ich Leuten Deutsch beibringe, die in Mallorca arbeiten wollen,
273 (lachen)
274 Miguel: oder wenn ich Leuten Deutsch beibringe, damit sie an der Uni studieren, das ist ein ganz anders
275 Umfeld, und unsere Schüler brauchen all das. Und erzählen, die Deutschen sind schön ordentlich
276 und das sie sind, aber es ist nicht nur das, es ist auch (...?). Wenn du nämlich in Mallorca bist, du
277 bist konfrontiert mit einem ganzen Haufen Idioten da, aber das ist ein Teil davon.
278 Veronika: Aber wenn du nach Berlin gehst und mit jungen Leuten zu tun hast, dann wirst du auch komplett
279 andere Leute treffen,
280 Miguel: (...?) innere von Deutschland oder ich hänge nicht (...?). Ich habe Deutsch gelernt mit Lernziel
281 Deutsch, das war relativ schlecht aber einen Text
282 Veronika: |(...?)
283 Miguel: |(...?) das Bild der Ausländerin nur so sind, so wie in Rumänien, die Zigeuner und die Rumänen
284 und die Rumänen wollen auch gar nichts zu tun haben mit den Zigeunern, oder es gibt auch eine
285 Reihe Ausländer, gebildete Ausländer und die Personen, die aus einer niedrigen sozialen Schicht
286 sind.
287 Veronika: Es gibt alles
288 Miguel: Der, der sich integriert
289 Veronika: genauso wie es unter Ausländern solche, solche und solche gibt, gibt es unter Deutschen,
290 Österreichern und Schweizern solche, solche und solche, und deshalb kann man das eher an
291 Gruppen oder sozialen Schichten festmachen, und die sie sind dann doch wieder ziemlich
292 einheitlich. Eben so Studenten hier und dort, es gibt dann |wieder
293 Annette: |Genau, es gibt dann wieder eher
294 Gemeinsamkeiten.
295 Veronika: Eher innerhalb einer Gesellschaftsschicht als innerhalb eines Landes, und ich würde sagen, es gibt
296 größere Unterschiede also in Mexiko zwischen den Straßenkindern und jemanden aus der
297 Oberschicht als zwischen den Ländern, zwischen zwei Vertretern der selben Schicht als zwischen
298 den Ländern,
299 Annette: ja (...?)
300 Veronika: Spießbürger bleibt Spießbürger
301 (lachen)

- 1 Jutta: Jetzt müssen wir zuerst mal die Unterrichtsmodelle, die Übungsformen auflisten oder einfach mal
2 sammeln und dann mal schauen, wie man, welche man wo jetzt einsetzen kann. Zum Beispiel
3 Assoziogramm.
- 4 Vera: Ja genau (...?), ja Geräusche, ja hören. Was kann man denn hören?
- 5 Jutta: Lieder, Musik,
6 Vera: ((schreibt)) Lieder
7 Jutta: auch Hörtexte
8 Vera: Video
9 ?: (...?)
- 10 Jutta: Aber ein Hörtext ist ganz etwas anderes als ein Geräusch. Ein Geräusch finde ich zu (...?)
11 Vera: Mittagszeit in Deutschland, Mittagszeit in Mexiko, da ist es ja in Deutschland totenstill im Haus.
12 Jutta: Das stimmt, beim Essen wird nicht gelacht.
13 Vera: Ja, und beim Essen
14 Jutta: beim Essen wird nicht gesprochen.
15 Vera: Ne, das gehört sich gar nicht.
16 Jutta: Ich mein, mittlerweile mache ich das.
17 Vera: Ich habe das auch so gelernt, beim Essen wird nicht gesprochen.
18 ((Stimmengewirr))
- 19 Analuz: Das ist auch hier
20 Vera: was, macht man das auch so hier?
21 Analuz: Ja
22 Vera: Ich mein, das ist jetzt auch nicht mehr so.
23 ?: (...?)
- 24 Jutta: Geräusch ist ein unregelmäßiger Ton.
25 Analuz: Ruidos.
26 Jutta: Wir können Plakate machen lassen.
27 Vera: Ja, genau.
28 Jutta: Also Collage mit Bildern.
29 ?: Nicht nur.
30 Vera: Nicht nur, sondern auch.
31 Jutta: Also nicht nur Collagen machen, sondern auch, dieses, also ihr Konzept von selbst, wie wir das mal
32 gemacht haben, ihr Konzept, auf ein Plakat festigen, schriftlich festigen und
33 Vera: wie schriftlich, wie meinst du schriftlich?
34 Jutta: Ja, erst mal Stichwörter
35 Vera: kein Bild
36 Jutta: ja, nicht unbedingt.
37 Vera: Also Stichworte sammeln.
38 Jutta: Und das in eine Reihenfolge bringen und dass sie das dann interpretieren.
39 Vera: Habe ich nicht verstanden, zum Beispiel?
40 Jutta: Ehm, zum Beispiel (?) Thema Arbeit.
41 Vera: Mhm
42 Jutta: Wenn man das jetzt, wenn man die Schüler, die Studenten alleine lässt, um dieses Thema für sich
43 aufzubereiten, dann gibt man halt einfach (?) und sagt, sie sollen es daran festmachen.
44 Vera: Was fällt dir ein zum Thema Arbeit? Oder wie meinst du das?
45 Jutta: Ja, was fällt dir zum Thema Arbeit ein oder wie würdest du das gestalten auf einem Plakat?

- 46 Vera: Gibt das kein Assoziogramm?
- 47 Jutta: Kann auch ein Assoziogramm sein.
- 48 ?: (...?)
- 49 Jutta: Und was ist mit Texten? Literarische Texte oder Alltagstexte?
- 50 ((Unterbrechung, Frage nach Mittagessen))
- 51 Jutta: Also mit Texten arbeiten.
- 52 Vera: Also das, was die Andrea gezeigt hat, da war ja überhaupt kein Fotomaterial drin, das waren ja
- 53 irgendwie nur Texte, das war nur strukturiertes Material.
- 54 Jutta: Internet.
- 55 Vera: Ach ja, klar!
- 56 Jutta: Übungsform wäre ja auch ein Rollenspiel.
- 57 Vera: Das stimmt, das ist ne gute Idee.
- 58 Vera: Ziele im Unterricht, Toleranz, ein hochgestecktes Ziel.
- 59 Jutta: Diskussion.
- 60 Vera: Ja Diskussion, ganz schlicht und ergreifend.
- 61 Analuz: Diskussion.
- 62 Vera: Diskutieren, Austausch.
- 63 Jutta: Miteinander sprechen.
- 64 Vera: Ja, miteinander sprechen.
- 65 Analuz: Hier in Mexiko, das ist schwierig, weil wir nur mexikanische Studenten oder Schüler haben, weil
- 66 hier gibt es keine [(...?)
- 67 Vera: (...?)] doch, manche doch, doch würde ich sagen. Also manche waren, nicht so
- 68 viele, aber manche waren schon in Deutschland oder haben Kontakt, irgendein Onkel ist Deutscher
- 69 oder haben auch deutsche Verwandte. Also die haben schon Kontakt zu Deutschen gehabt.
- 70 Jutta: Also, es wäre ja auch die Möglichkeit, dass man mit einem Rollenspiel, dass man eine
- 71 Diskussionsrunde plant, wo jeder eine bestimmte Rolle übernehmen muss,
- 72 Vera: eine Position,
- 73 Jutta: eine bestimmte Position übernehmen muss, wo dann der Student, der Schüler sich einfühlen muss
- 74 in die Situation. Wie würde sich der jetzt äußern?
- 75 Vera: Verhalten
- 76 Jutta: oder verhalten. (Pause) Das ist sicher nicht so leicht, aber (...?) oder vielleicht auch mit Videos
- 77 arbeiten.
- 78 Analuz: Wenn du in Deutschland wohnst, dann weißt du, was da passiert, und kannst mit anderen Leuten
- 79 vergleichen, aber hier
- 80 ?: (...?)
- 81 Vera: Karikaturen, das ist gut.
- 82 Analuz: Einfach erzählen,
- 83 Vera: erzählen
- 84 Analuz: in Deutschland ist es so
- 85 Vera: mhm, genau das meinte ich ja mit miteinander reden.
- 86 ?: (...?)
- 87 Jutta: Wie reflektiert man jetzt seine eigenen Gewohnheiten, wenn man Mexikaner ist (...?) und nicht den
- 88 direkten Kontakt hat zu einem Lehrer oder mit anderen Deutschen aus dem Zielland?
- 89 Vera: Den Lehrer kannst du nicht rauslassen, die Lehrkraft kannst du ja nicht rauslassen, mit dem hat er
- 90 ja Kontakt.

- 91 Jutta: Ja schon, aber ab und zu ist ja der Lehrer nicht da oder der Lehrer muss ja nicht aus Deutschland
92 sein.
- 93 Vera: Muss auch nicht sein.
- 94 Anja: ((neu dazugekommen)) Ne, durchaus nicht.
- 95 Jutta: Wie schafft man jetzt
- 96 Vera: wo bist du denn?
- 97 Jutta: Systematisch Distanz zu den eigenen Gewohnheiten bekommen.
- 98 Vera: Ach so.
- 99 Jutta: Also, wie bringt man die Leute dazu, dass sie über sich selbst reflektieren? Oder wie kann man, wie
100 bringt man sich selbst
- 101 Vera: Ja, ja, kann man auch für sich sagen. Wie bringe ich mich selber dazu, meine Gewohnheiten und
102 mein Verhalten zu hinterfragen?
- 103 Jutta: Genau, ich meine, mir passiert das jetzt gerade in Mexiko. Ich bin jetzt gerade dabei, wirklich alles
104 mögliche (Vera. Ja ((sehr betont))) zu hinterfragen. (Vera: Ja genau((sehr betont))) Ich bin da total
105 drinnen, aber ich lebe hier in Mexiko und bin |halt
- 106 Vera: |du lebst jetzt im Ausland
- 107 Jutta: ich bin jetzt im Ausland und bin einfach umgeben von Mexikanern von dieser Kultur von den
108 Traditionen etc.
- 109 Vera: Du bist jetzt im Anderssein eben.
- 110 Jutta: Das ist, das ist eine andere Situation, wie es jetzt die mexikanischen Studenten erleben.
- 111 Anja: Dass du lernst praktisch
- 112 Jutta: Dass ich jetzt lerne, weil ich einfach mich, mich |bewegt habe
- 113 Vera: |Find ich wunderbar
- 114 Jutta: In ein anderes Land mich bewegt habe.
- 115 Vera: Aber das ist nicht die Situation der Lerner hier.
- 116 Jutta: Eben, das ist ganz was anderes.
- 117 Anja: Aber ich glaube, das erste, was die Studenten machen, ist beobachten, entweder den deutschen
118 |Lehrer
- 119 Vera: |vielleicht kann Diego berichten, vielleicht kannst du berichten, weil du bist ja
- 120 Diego: na ja
- 121 Vera: in dieser Situation.
- 122 ((lange Pause))
- 123 Vera: Das heißt, du bist hier geboren, bist Mexikaner, so jetzt, also die Situation von Diego ist, so wie es
124 hier ist, ist es ja normal, so muss es ja irgendwie sein. Das sagt er nun wieder von sich, so wie ich
125 es kenne, wie wir es machen in meinem Land, so ist es normal. So, nun überlegen wir: Passiert
126 das bei dir, dass du ein eine gewisse Distanz, sag ich mal, zu deinen Gewohnheiten entwickelst,
127 die, wie wir gesagt haben, notwendig ist, damit wir der anderen Kultur gegenüber auch tolerant
128 leben können.
- 129 Anja: Ich glaube, ihm geht es so, dass er jetzt zum Beispiel dich beobachtet, wie reagierst du. Ja, also er
130 sieht dich als Deutsche, wie reagierst du. Sobald er feststellt, dass es einen Unterschied gibt
131 zwischen deiner Reaktion und
- 132 Vera: das, was er erwartet hat.
- 133 Anja: Zum Beispiel wenn du dich ärgerst, wo er das gar nicht erwartet.
- 134 Vera: Wenn ich dann sage - gucke
- 135 Anja: ja solche Sachen, diese komischen Reaktionen bei dir, es (...?)|

- 136 Vera: |ja, ja es gibt eher was Befremdendes
 137 (...?)
- 138 Anja: Dann kommt dieser Schritt, wo du sagst warum? Was mache ich denn, warum macht die das so,
 139 warum reagiere ich so? Und dann fängt irgendwann dieser Schritt an von der Bewertung: Ja wer
 140 hat denn hier eigentlich recht? Zuerst sagt man natürlich immer, ja, das ist die blöde Kuh, warum
 141 hat die denn sich aufgeregt. Spätestens beim zweiten deutschen Wort (?), das passiert zum
 142 Beispiel bei der Pünktlichkeit, wenn man sie stehen lässt und man kommt an und die sind
 143 stocksauer. Spätestens beim zweiten Mal sagt man: Ja, ehm, ist es vielleicht mein Fehler
 144 |sollte ich nicht vielleicht ein bisschen besser aufpassen
- 145 Vera: |mein Fehler sagt man nie
- 146 Anja: Ja, okay, aber ist es nicht vielleicht ein Fehler von mir? Und dann, glaub ich, kommt dieses
 147 Bewerten: Was ist eigentlich besser? (?)
- 148 Vera: Ich glaub, das Bewerten kommt vor dem Einsehen. Erst mal bewertet man und sagt öäh,
 149 Anja: ja, das war diese blöde Kuh, aber das ist ein ganz schnelles Bewerten. Worüber regt sich die denn
 150 auf? Ja, aber dann nachher Bewerten im Sinn von im Spanischen valorar ist es Aussuchen, nicht:
 151 Ist die hysterisch! Ja und auf der anderen Seite, wir haben jetzt aber eine halbe Stunde verloren
 152 und jetzt schaffen wir es nicht mehr. Irgendwo hat man dann (...?) Zum Beispiel, alle sagen, ich bin
 153 domestiziert hier in Mexiko, weil ich halb mexikanische, halb deutsche Gewohnheiten habe, und
 154 das kommt einfach durch dieses jahrelange |aus(?)
- 155 Vera: |deine schreckliche Pünktlichkeit hast du dir immer noch
 156 nicht abgewöhnt?
- 157 Anja: Die wirst du mir auch nicht abgewöhnen, aber zu einem Fest komme ich nicht mehr pünktlich.
- 158 Vera: Mhm
- 159 Anja: Wenn mich jemand einlädt, komme ich ein halbe Stunde zu spät, das habe ich schon gelernt. Aber
 160 zum Beispiel zum Unterricht komme ich pünktlich und ich fang um zehn an. Es ist mir scheißegal,
 161 wenn niemand da ist, dann schreib ich ihnen die Aufgabe an die Tafel und geh spazieren, ja, aber
 162 ich bin da. Und mittlerweile, jetzt nach zwei Monaten kommen sie pünktlich. Um zehn nach haben
 163 sie auf mich gewartet, bin ich bloß noch mal kopieren gegangen. Ja, okay, es ist ein
 164 Erziehungsprozess. (...?) Ja, und dann müssen sie sich halt aussuchen: Verpasse ich das oder
 165 bleibe ich bei meinen Gewohnheiten.
- 166 Vera: Den Anfang vom Unterricht, du sagst immer Klasse
- 167 Anja: ich unterrichte nicht ((gereizt)).
- 168 Vera: Aber du gibst auch keine Klasse. (Pause) Bueno, ist okay
- 169 Anja: ja, das Wort Unterrichten mag ich nicht, die Schüler lernen (?) (lachen)
- 170 Vera: (lachen) lass uns lieber zu den Unterrichtszielen kommen.
- 171 Anja: Ich merke es gerade, ich habe zuviel über Autonomie gearbeitet in letzter Zeit.
- 172 Jutta: Versuchen wir, die Unterrichts-, die Übungsformen da zuzuordnen.
- 173 (Pause)
- 174 Vera: Erkenntnis, wie sehr Alltagswahrnehmung durch Stereotypen geprägt ist. Da kann man, denk ich,
 175 tatsächlich was mit Karikaturen arbeiten, bei Stereotypen, und Karikaturen arbeiten auch mit
 176 Gleichem. Auf ne sympathische, nette Art bestimmte eingefahrene Muster aufzubrechen oder
 177 einfach dafür zu sensibilisieren, fertig. Mehr kann man niemals erreichen. Bisschen sensibel die
 178 Leute machen, bisschen den Blickwinkel verändern, im Denken das
- 179 Anja: ja
- 180 Vera: mehr kann man im Unterricht nicht schaffen.

- 181 Jutta: Systematisch Distanz zu den eigenen Gewohnheiten bekommen, wäre das mit Beobachten und
182 dann darüber sprechen.
- 183 Vera: Beobachten habe ich auch aufgeschrieben, ja.
- 184 Jutta: Beobachten, aber dann auch darüber sprechen
- 185 Anja: mindestens reflektieren.
- 186 ?: (...?)
- 187 Vera: Hier dann nehme ich mal 1,2,3,4 Bewusstwerden der eigenen, also ich springe jetzt, weil mir fällt
188 nicht zu allem was ein. Bewusstwerden der eigenen Vorstellungen zu Deutschland. Da kann man
189 doch schön Fotos einsetzen und Collagen machen lassen, ne, so wie wir das jetzt gemacht haben
- 190 Jutta: ja genau
- 191 Vera: und dann ist natürlich immer wieder das Darüber sprechen, da kann man ja Fotos einsetzen
- 192 Jutta: Collagen, Fotos (...?)
- 193 Anja: Bei dem nächsten: Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigene Deutschlandbild prägen.
- 194 Vera: Welche Nummer ist das?
- 195 Anja: Das nächste.
- 196 Vera: Einsicht in das
- 197 Anja: da würde ich zum Beispiel Musik einsetzen, weil Musik sehr emotionell ist und weil sie sich
198 Deutschland immer so als Humpdada vorstellen.
- 199 Vera: Das ist was anderes, ne, das ist was ganz anderes. Ja also, da hatten wir, als wir darüber
200 gesprochen haben vorhin, da war, äh, da hatten wir diese Situation gehabt, ehm, und zwar, äh,
201 wenn man sauer, hier bei 5, wenn ich sauer bin, dann
- 202 Anja: aber die Frage ist, die das eigene Deutschlandbild prägen.
- 203 Vera: Ja, die meint, die jeweils das Deutschlandbild der Person prägen, deins, meins, seins, Analuz,
204 Pablos.
- 205 (Pause)
- 206 Vera: Ja
- 207 Anja: Ja, aber wie willst du das üben?
- 208 Vera: Indem ich, ja, das ist also Üben, was will ich üben? Halt, stop, wir reden da glaub ich aneinander
209 vorbei.
- 210 Anja: Es geht darum, welche Emotionen ein mexikanischer Schüler hat gegenüber seinem
211 Deutschlandbild
- 212 Jutta: Ja, eben
- 213 Anja. Ich versteh das so: Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigene Deutschlandbild prägen.
214 Ich seh ein ganz anderes Deutschland als ein Deutschland, so wie gestern da, ich seh es von
215 drinnen, ihr seht es von draußen.
- 216 ((Stimmengewirr))
- 217 Anja: Da musst du ein bisschen was von innen zeigen, zum Beispiel diese Unzufriedenheit oder vom
218 Osten.
- 219 Vera: Was ich muss oder nicht muss, dass ich eben was von drinnen zeigen muss, darum das ist jetzt
220 nicht der Punkt, das würde ich gar nicht unbedingt sagen, ja oder nein, aber das ist jetzt nicht der
221 Punkt. Wie mache ich dem Lerner klar, wovon, also wie abhängig es ist, was ich über Deutschland
222 sage, von der Person, von der Stimmung, von dem ganzen Drumherum. Keine Ahnung. Weiß ich
223 nicht.
- 224 Jutta: Ich seh das, das Wichtige daran sind eben die emotionalen Faktoren.
- 225 Vera: Mhm, denke ich auch

226 Jutta: Die eigenen emotionalen Faktoren.
227 (Pause)
228 Vera: Nicht, ob jemand positiv oder negativ eingestellt ist, sondern dass er irgendwie eingestellt ist und
229 sich das, nur darum geht es ja.
230 Jutta: Ja, das ist, das ist die Bewusstwerdung, dass man eben nicht objektiv drauf zugeht,
231 Vera: Ja genau.
232 Jutta: also auf Deutschland, auf ein anderes Land.
233 Analuz: Das ist ein guter Vergleich.
234 Anja: Was könnte man da (?)
235 Jutta: Also, ich würde, ich würde die Leute über ihr Land sprechen lassen, konkret über Mexiko.
236 Vera: Zum Beispiel Familie, nehmen wir mal Familie. Im Unterricht über Mexiko: "Familie, was bedeutet
237 das für dich?" Sprechen lassen, weil dann kommen ganz, ganz viele unterschiedlich, obwohl alle
238 Mexikaner, alle
239 Anja: aber was hat das mit Deutschland zu tun? ((ungeduldig))
240 Vera: Wart es ab. ((ungeduldig)) Alle sind Mexikaner, es geht um die Wahrnehmung und die
241 Sensibilisierung und um die Einsicht, das ist das, das, was wir ja vermitteln wollen. Um Einsicht
242 geht es.
243 Anja: (...?)
244 Vera: Stichwort: Familie in Mexiko. Was bedeutet das für dich, was heißt das für dich? Was dann die
245 Mexikaner, alle einer Nationalität aus einem Land, etwa gleichaltrig, und was dann für verschiedene
246 Aspekte und Ideen plötzlich im Raum stehen. Und dann kann man sagen: So, Deutschland. Dann
247 kann man das vergleichen. Also, man kann erst mal feststellen: Ein Thema, 20 Leute, 20
248 Meinungen. Es geht nur um die Einsicht, dass das, was ich denke, sage, ein kleiner Ausschnitt ist.
249 Aber dass eine andere Person das ganz anders sehen kann zum selben Thema.
250 ((Stimmengewirr))
251 Anja: Wenn du in Mexiko über Familie sprichst, kriegst du keine 20 verschiedenen Meinungen.
252 Vera: Also warst du eben gerade hier, als wir das gemacht haben für Familie, hier im Unterricht? Ja da
253 war doch viel Verschiedenes auch für Mexiko.
254 Anja: War das wirklich verschieden |von den Mexikanern?
255 Vera: |das war verschieden
256 Anja: oder war das verschieden von den |Deutschen?
257 Vera: |ne, auch von den Mexikanern, doch, hab ich auch so
258 empfunden.
259 Anja: Habt ihr auch so empfunden?
260 Jutta: Ja, viele verschiedene. Zum Beispiel die eine Meinung hier ist: Nur Vater, Mutter, Kinder. Die
261 anderen Meinungen war
262 Anja: war das eine deutsche Meinung oder mexikanische Meinung?
263 Jutta: Mexikanische Meinung, ich habe mich gewundert.
264 Vera: ja, ja,
265 Jutta: ich habe mich gewundert.
266 ((Stimmengewirr))
267 Vera: Weil es geht immer um die Vermittlung der Einsicht, sonst erst mal um nichts (...?). Dass man
268 vorsichtig sein muss, wenn man sagt: So bist du. Also, weil das funktioniert auch nicht bei allen
269 Menschen. Du bist so, das geht nicht, es geht nur darum, dass wir bisschen sensibel werden und
270 vorsichtig. (...?)

- 271 Vera: Also Übungsform wäre es ein Assoziogramm "Familie in Mexiko".
- 272 Jutta: Worüber dann später noch gesprochen wird und dann noch vertieft eingegangen wird, dass die
273 Emotionen
- 274 Anja: überliefern (?) das Deutschlandbild
- 275 Vera: nein (ungeduldig) es geht doch gar nicht um Vermittlung, das ist doch hier gar nicht der Punkt Anja,
276 das ist doch gar nicht der Punkt.
- 277 Anja: Doch, das ist der Punkt.
- 278 (Pause)
- 279 Jutta: Was ist jetzt der große Unterschied zwischen "Einsicht in die emotionalen Faktoren, die das eigene
280 Deutschlandbild prägen" und "Bewusstmachung des eigenen kulturellen Hintergrundes bei der
281 Wahrnehmung". Was ist da jetzt der große Unterschied?
- 282 Anja: Deswegen meine ich, du musst denen praktisch zuerst ein Deutschlandbild geben, damit sie ein
283 Ergebnis haben können. (?) Obwohl, das ist total falsch rum, erst kommt die Bewusstmachung und
284 dann die Bewusstwerdung.
- 285 Vera: Mhm (skeptisch) Haarspalterei.
- 286 Anja: Wie kannst du denn bewusst werden und danach jemand bewusst machen?
- 287 Vera: Also, wenn du es so genau nimmst, dann kann es nur so rum gehen, weil erst mal musst du dir
288 selber bewusst werden, und dann kannst du anderen etwas bewusst machen. Aber das ist, glaub
289 ich, hier nicht der Punkt.
- 290 Anja: Ich versteh nur nicht ganz, was ich damit machen soll.
- 291 ((Stimmengewirr))
- 292 Jutta: Also, das Bewusstwerden, wie prägend der eigene kulturelle Hintergrund für das Deutschlandbild
293 ist. Da fällt mir zum Beispiel was ein: Geräusche, Geräuschkulisse, das, wenn man jetzt zum
294 Beispiel Geräusche aus Deutschland hört, dass diese Geräusche dann aber nicht so identifiziert
295 werden, wie sie in Deutschland identifiziert werden.
- 296 Anja: Zum Beispiel?
- 297 Jutta: Zum Beispiel, ich hab das aus Moment mal (...?) selbst gehört, das war das mit einer Straßenbahn.
298 Es hat sich angehört wie ein (?), weil die Tür eigentlich nur so mit einem Zischen zugemacht hat.
299 Also eine Straßenbahn in Deutschland, in Österreich wäre es keine Straßenbahn, weil die
300 Straßenbahnen so alt sind und die haben keine Hydraulik, die haben jetzt zwar ein modernes
301 Gerät. Ich habe gesagt, vielleicht eine Schnellbahn, aber keine Straßenbahn. Das war dann sehr
302 interessant zu hören, eben dass eben Bewusstmachung des eigenen kulturellen Hintergrundes,
303 das wäre in dem Fall eher der eigenen Erfahrungen, der eigenen (?). Und das funktioniert sicher
304 auch bei, weiß ich nicht. Zum Beispiel, wenn wir jetzt bei den Geräuschen bleiben, eine
305 Geräuschkulisse einer Begräbnissituation in New Orleans, also in den USA, wo ein Jazz gespielt
306 wird. Wenn man das vorspielt und dann zum Beispiel das Video dazu zeigt, dann verbindet man
307 das nicht unbedingt mit einem Begräbnis. Zum Beispiel, dass man zum Beispiel das hört, was man
308 kennt.

- 1 Marisol: Also, was machen wir? Essen und trinken?
- 2 Dolores: Sehr gut
- 3 Marisol: Wir analysieren die Lektion "Essen und Trinken" von Themen neu 1.
- 4 (Pause)
- 5 Dolores: Das sind die Hauptmahlzeiten.
- 6 Sabine: Ja
- 7 Dolores: Im Vergleich mit Mexiko, mit den verschiedenen Zwischenmahlzeiten.
- 8 ?: (?)
- 9 Dolores: Drei Hauptmahlzeiten, Frühstück, Mittagessen und Abendessen.
- 10 Marisol: Aber gibt es dort etwas Interkulturelles in dieser Lektion oder
- 11 ((Stimmengewirr))
- 12 Carlos: Ich habe verstanden, interkulturell sei, wenn man Vergleich hat zwischen zwei Kulturen.
- 13 Dolores: Weil mit dem Essen kann man nicht vergleichen.
- 14 ?: Doch!
- 15 ((Stimmengewirr))
- 16 Carlos: Aber du hast Inhalt
- 17 Dolores: |(?)
- 18 Marisol: |(?) aber du musst zusätzlich machen, also die Gelegenheiten müssen diese Lektionen doch zu
- 19 haben, um die Gewohnheiten zu vergleichen, vielleicht
- 20 Dolores: aber nicht bei dem Essen!
- 21 Marisol: Ja natürlich, das ist die Sache. Also das Buch für sich selbst hat, vergleicht das Essen nirgendwo.
- 22 Sabine: Das ist Landeskunde.
- 23 Dolores: Das ist Landeskunde.
- 24 Marisol: Das ist nur Landeskunde, ja.
- 25 Sabine: Wie sind die Informationen? Ist das ausreichend? Langen die Informationen? Ist das ausreichend?
- 26 Ich weiß nicht, ich arbeite nicht mit diesem Buch, okay, mit dem anderen
- 27 Marisol: also auf der Seite
- 28 (Pause)
- 29 Marisol: Das ist ein gutes Buch, mit dem kann man Landeskunde zeigen, wenn man Interkulturelles zeigen
- 30 möchte, dann sagen wir, ist die Hauptgerichte. Wie ist das in Deutschland hier, aber wie man diese
- 31 Hauptgerichte isst, mit der Hand? Muss man unbedingt Kaffee (...)? Geht das?
- 32 Dolores: (?)
- 33 Marisol: In Deutschland, wenn wir in Mexiko essen, brauchen wir unbedingt frühstücken.
- 34 Sabine: Ich glaube, es ist ein wichtiges Thema, das man integrieren kann. Die Essensmanieren, ja, |die
- 35 Essensmanieren wie ein Quiz machen
- 36 Marisol: |ja die Essensmanieren
- 37 Dolores: |ja (?)
- 38 Sabine: Zum Beispiel während des Essens die Hand unter den Tisch: Ist das höflich oder unhöflich. Die
- 39 Ellbogen auf den Tisch: Ist das höflich in Deutschland (...). So können wir uns ein paar Beispiele
- 40 ausdenken, wenn man hier (...)
- 41 Marisol: Ja, also auf dieser Seite kommt ein bisschen Wortschatz, und ich glaube, das ist ein Beispiel für
- 42 das, was in |Deutschland gegessen wird.
- 43 Dolores: |(?....) Dann können wir auch eine Visualisierung machen: Was ist das, was in Mexiko,
- 44 Marisol: genau
- 45 Dolores: (?) Kaktussoßen und so

46 (lachen)
47 Marisol: Ja genau, und was für Gefühle sie haben, wenn sie das sehen, ist das auch lecker für uns oder
48 nicht? Also Wurst? Ich glaub, das ist ein sehr großes Etwas für uns oder es ist vielleicht nur (...?)
49 oder was für Eindrücke wir haben.
50 Dolores: Meinungen sammeln und dann vergleichen.
51 Marisol: |Ja (?)
52 Sabine: |Ich weiß nicht, gibt es
53 Dolores: |Mit der Speisekarte
54 Marisol: mit der Speisekarte
55 ((Stimmengewirr))
56 Elisa: Ich habe nur diese Essmanieren
57 Juan: (...?)
58 Sabine: Aber ich glaube, wir sollten eine, wir sollten jetzt schon beginnen eine Reihenfolge, wie wir das
59 arbeiten wollen. Okay, wir können Ideen zuerst sammeln, aber dann müssen wir das Ganze in eine
60 Ordnung bringen, wie wir das machen, wie wir das präsentieren. Was machen wir zuerst? Was
61 Dolores: |also das
62 Marisol: |ja, das müssen wir zuerst machen.
63 Dolores: Kontrastiv arbeiten, zweitens (...?) mexikanisch
64 Marisol: (...?)
65 Sabine: Wie machst du das? Wie arbeitest du damit? Machst du ein Assoziogramm an der Tafel und stellst
66 die gegenüber oder wie machst du?
67 Dolores: Ja, vielleicht zuerst ein Assoziogramm. Ja, was isst man in Mexiko?
68 Sabine: |(...?)
69 Dolores: |Die Hauptmahlzeiten. Welches sind die Hauptmahlzeiten in Mexiko?
70 Sabine: Gibt es Unterschiede zwischen dem Konzept Essen in Mexiko und Essen in Deutschland? |Man
71 müsste (...?)
72 Dolores: Hier müsste man die Meinungen sammeln, sagen, wir machen eine Torte ((torta)) oder so eine
73 Zwischenmahlzeit, das heißt almuerzo, und dann in Mexiko wird sopes oder ganz anders
74 gegessen, auch warm gegessen und nicht kalt gegessen.
75 Sabine: Da müssen wir dann damit anfangen, nicht mit den Lebensmitteln, sondern mit dem Konzept. Ja,
76 ich glaube, das ist dann zuerst. Oder wenn du von Essen sprichst, musst du wissen, okay, was ist
77 Essen für
78 Dolores: also ein Assoziogramm.
79 Elisa: Essen und Trinken oder nur Essen.
80 Sabine: Oder Essen und Trinken.
81 Angelika: Also Essen und Trinken ich glaube
82 Dolores: |(...?)
83 Sabine: |(...?)bei Essen und Trinken. Willst du, dass die dann schon anfangen zu sagen: okay trinken Bier,
84 Coca Cola, Mineralwasser. Das ist okay, die Frage ist diese Konzeptfrage, wirst du nicht mit den
85 Lebensmitteln arbeiten, sondern wirst du zuerst klären, was ist Essen. Was versteht ein Mexikaner
86 unter Essen und ein Deutscher zum Beispiel?
87 Dolores: Aber dann ist es eine philosophische Frage. ((Gelächter)) Ich meine eine konkrete Frage, also:
88 Was assoziiert man auf Spanisch und auf Deutsch. Die kennen sowieso noch nicht das Vokabular
89 und da hat man so ein Assoziogramm, ja also Essen und Trinken und egal, dann schreiben wir auf
90 spanisch.

- 91 Carlos: Wir haben wie so angefangen.
- 92 Elisa: Wortschatz Essen
- 93 Marisol: Assoziogramme, weil Wortschatz würde ja ein Assoziogramm oder
- 94 ((Stimmengewirr))
- 95 Dolores: Das wäre noch nicht Wortschatz, sondern das wäre zuerst, ich glaube, das ist nur also
- 96 Elisa: aber die Idee von dir verstehe ich also: Was für ein Konzept haben wir und was haben sie (...?)
- 97 Dolores: was verstehen wir unter Essen und Trinken
- 98 Juan: oder
- 99 Dolores: Essen ist Essen oder wir verhungern
- 100 ((Stimmengewirr, Gelächter))
- 101 Sabine: ((ungeduldig)) Aber deshalb habe ich das am Anfang gesagt
- 102 ((Stimmengewirr))
- 103 Marisol: Aber du als Ausländerin hier findest du, dass die Konzepte nicht gleich sind?
- 104 Dolores: ((ironisch)) Was verstehst du unter Essen?
- 105 (lachen)
- 106 Sabine: Nein, ich meine die Art und Weise zu essen, ja das ist anders.
- 107 Elisa: Art und Weise
- 108 Sabine: Das heißt, wie man isst. Okay, (?) ich mich, kauf ich schnell auf der Straße etwas und esse ich das
- 109 oder setze ich mich hin und ich habe eine richtige, was weiß ich, ich setzt mich dahin und ich bin
- 110 zwei Stunden da und ich esse was. Oder ich kaufe auf der Straße etwas und schnell, schnell
- 111 während des Gehens esse ich.
- 112 ((Stimmengewirr))
- 113 Sabine: Wie man isst
- 114 Dolores: |die Hauptmahlzeiten, wo und wann, wie oft isst man, das wären also W-Fragen.
- 115 Sabine: |(...?)
- 116 Elisa: Und gehört das zur
- 117 ((Stimmengewirr))
- 118 Dolores: Nein, das sind diese W-Fragen: was, wo, wie und wann?
- 119 ((Stimmengewirr))
- 120 Marisol: Ne, die Leute so, zum Beispiel machen Geschäfte während des Essens, das ist hier in Mexiko ganz
- 121 typisch, ne, und Büro (?) werden bei dem Essen irgendwie behandelt und in Deutschland weiß ich
- 122 nicht. Aber ich glaube, hier in Mexiko das Essen ist repräsentativ auch für Verständigung der Leute.
- 123 ((Zustimmendes Stimmengewirr))
- 124 Sabine: Ja, aber, wie macht man es bewusst? Also das wäre auch mit (?).
- 125 Marisol: Also, die W-Fragen sind ein bisschen mehr also einfach Ernährung (?).
- 126 Dolores: Also, dann machen wir W-Fragen als interkulturelles Thema. Also, welche Rolle, das wäre hier eine
- 127 Frage: Welche Rolle spielt das Essen in Mexiko? (...?) W-Fragen stellen: Was, wo, wie, welche
- 128 Rolle spielt das Essen wann, was?
- 129 Marisol: Was wäre zuerst?
- 130 Dolores: W-Fragen stellen und schreiben oder
- 131 Marisol: Punkt Nummer 1 wäre das. Punkt Nummer 2
- 132 Dolores: und dann können wir anfangen zu vergleichen mit den W-Fragen. Also wenn wir fragen wann, das
- 133 ist
- 134 Marisol: vergleichen, okay. Dann vielleicht können wir, wie können wir das in ein Schema (...?). Habt ihr
- 135 eine Ahnung (...?)

- 136 Dolores: Trinken und also W-Fragen. (Pause) Nummer 1, ne, und dann Nummer 2. Überlegen wir, welche
 137 W-Fragen stellen. Wenn wir nehmen etwas mit wann
 138 Marisol: wann ja
 139 Dolores: und dann sagen wir Mexiko, Deutschland
 140 Sabine: Ich verstehe jetzt nicht ganz, was machen wir in 2, wenn du W-Fragen in 1 hast, sind das andere
 141 W-Fragen?
 142 Dolores: Ja also hier W-Fragen, W-Fragen sammeln.
 143 (lachen)
 144 Dolores: W-Fragen sammeln.
 145 Sabine: Und was machst du mit Essen und Trinken?
 146 Dolores: Also, das ist nur, als (?)
 147 Sabine: aber die Studenten sagen was dazu
 148 Dolores: was
 149 Sabine: Essen und Trinken ist ein Assoziogramm
 150 ((Stimmengewirr))
 151 Dolores: Ne, das ist das Thema, das ist das Thema und hier werden wir also dazu ((laut))
 152 Marisol: das Wann, das Wo, das Wie
 153 Dolores: wann, wo, wie, was |äh
 154 Sabine: |welche W-Fragen können wir stellen zum Thema Essen und Trinken
 155 Dolores: wie oft,
 156 Marisol: und dann vielleicht ohne
 157 Dolores: welche Rolle, aha, dann diese W-Fragen sammeln |und
 158 Marisol: |und vielleicht genauso, aber auf der anderen
 159 Seite hier in Mexiko und Deutschland
 160 Sabine: nein, aber das ist zu Punkt 2.
 161 Dolores: Ja, also zuerst ist es zu Mexiko, |also das sind Motivation wecken
 162 Sabine: |Nein, aber du kannst für Mexiko nicht andere W-Fragen stellen
 163 als für Deutschland. Das gleiche Thema, die Fragen zum Thema sind die gleichen |(?)
 164 Dolores: |ja deswegen,
 165 das spielt ja keine Rolle, wenn wir kontrastiv arbeiten. Am Anfang das ist nur Mexiko
 166 ((Stimmengewirr))
 167 Dolores: ja das ist Punkt 2, wann, wir haben gesagt also Mexiko, wann weiß ich nicht äh, einmal (...?)
 168 Marisol: aber zum Beispiel, okay das ist ja Mexiko, und woher müssen die kommen von Deutschland nach,
 169 wenn zum Beispiel in der Gruppe kein Deutscher ist, das ist die Frage
 170 Carlos: Aber dazu haben (...?) wir ein Buch und es gibt hier vor dem Unterrichten, wir müssen schon
 171 vorbereiten
 172 ((zwei Gespräche, nur eines verständlich))
 173 Marisol: Die haben eine Ahnung, was die essen. Aber zum Beispiel, wie organisieren wir ein Frühstück?
 174 Dolores: und genau kontrastiv arbeiten
 175 Sabine: und da ist dann die Frage, wann arbeiten wir mit diesen Übungen? Machen wir das, bevor wir
 176 beginnen, machen wir das |(...) oder machen wir das am Ende?
 177 Dolores: |ja bevor, bevor
 178 Marisol: Am Anfang, würde ich sagen
 179 Dolores: Also, ich würde sagen, am Anfang. Also, welches ist das Thema der Lektion? Essen und Trinken.
 180 Wie kannst du also einfach ins Thema, |(...?)

- 181 Elisa: |Ja, aber (...) der Student bewusst machen, dass er weiß,
182 wo und wann, wie in Deutschland
- 183 Dolores: ne, ne, also
- 184 Carlos: Ich arbeite selbst mit dem Buch, weil ich in dem Buch Wortschatz habe, Wörter zum Arbeiten, habe
185 ich Landeskunde aus Deutschland, wann mache ich ein Interkulturelles mit Mexiko.
- 186 Sabine: Ich würde das auch am Ende machen.
187 ((Stimmengewirr))
- 188 Dolores: ((laut)) Ich würde das am Anfang machen. Also, für mich ist Mexiko, was ich kenne, und dann also
189 jetzt gehe ich zu der anderen Kultur.
190 ((Stimmengewirr))
- 191 Elisa: Ja, aber der Student ist noch nicht bewusst, was man in Deutschland isst, wie kann man
192 ((Stimmengewirr))
- 193 Elisa: ((laut)) wie kann man, wie kann ein Student wissen, was ist eine Wurst?
194 ((Stimmengewirr))
- 195 Dolores: Also, weißt du, was könnten wir machen? Also, wenn man so beginnt, du kannst also
196 ((Stimmengewirr))
- 197 Dolores: wecken, wenn du fragst: Was glaubst du, was die Deutschen essen? Die kannst du also sammeln,
198 die Informationen, vielleicht ist nicht richtig diese Information, aber da kannst du kontrastiv arbeiten,
199 jetzt mit der Information im Buch.
- 200 Carlos: Dieses Thema in Niveau 1 Unterricht, da war ein Bild ridículo, weil die Studenten kennen nicht die
201 Wörter.
- 202 Dolores: Ne, aber wir beginnen nicht also mit dem Wortschatz, sondern es ist Information |sammeln
203 Marisol: |ich würde
- 204 Dolores: also noch nicht Wortschatz sammeln
- 205 Marisol: genau, noch nicht.
- 206 Dolores: Die Sache ist nicht den Wortschatz einführen, sondern das Thema einführen.
- 207 Carlos: Aber
- 208 Marisol: ja ((ungeduldig)) also, wie gesagt, das kommt auf spanisch, also das ist das dritte Lektion erst, die
209 könne auch nicht auf Deutsch, was sie essen, um wieviel Uhr und so weiter, das kommt noch nicht,
210 die können noch nicht. Die Information, die jetzt kommt, ist auf spanisch. Auch die Information von
211 Mexiko, also woher, wie lange oder, diese Fragen können sie auch nicht auf Deutsch.
- 212 Sabine: Kannst du das nicht vermeiden, wenn du das am Ende machst?
- 213 Dolores: Ne, warum am Ende? Also, wir müssen nicht unbedingt noch nicht den Wortschatz einführen, aber
214 man kann das machen, wenn du zuerst fragt also Mexiko, dann du stellst die Frage, was essen die
215 Deutschen, und dann kommen also Klischee, Stereotypen usw., und man kann verschiedene Bilder
216 haben mit dem Namen dieser Artikel. Da kann man also den Wortschatz einführen. Dann sage ich:
217 Ja, also, was glaubst, was essen die Deutschen? Und dann haben das Bild und sagen (?), was ist
218 denn das, Knödel, was ist Knödel und solche Sachen.
- 219 (Pause)
- 220 Elisa: Ja, ich bin einverstanden, aber ich würde machen am Ende
- 221 Carlos: Was, okay
222 ((Stimmengewirr))
- 223 Marisol: Das können wir auch sagen, dass wir nicht so einer Meinung sind.
224 ((zwei Vorschläge werden erarbeitet))
- 225 Marisol: Also, du fängst mit Wortschatz an.

- 226 Carlos: Ja, ich fange mit Wortschatz an.
- 227 Elisa: Und ich fange an mit dem Kapitel, wo alle der Wortschatz
- 228 Marisol. also du fängst damit an?
- 229 Elisa: Ja, das sind (?), da haben wir Käse, Fleisch, Brot (?) und dann und da steht auch im Buch die
- 230 Mahlzeit am Abend, am Morgen, am Nachmittag, und dann würde ich schon mit (?) also Essen
- 231 Marisol: und Trinken, no
- 232 Elisa: Was essen wir am morgens
- 233 Dolores: das Frühstück
- 234 Elisa: also in Mexiko: Was trinken wir? Orangensaft, Apfelsaft, (...?), und in Deutschland. Da haben sie
- 235 schon mal eine Orientierung, was man isst und was man trinkt und dann müssen dann sagen: Ja,
- 236 in Deutschland isst man, also im Buch steht da so Brot mit Kaffee. Ja, am Nachmittag einen
- 237 Hamburger und Cola.
- 238 Dolores: Also, ich würde
- 239 Elisa: ((laut)) und dann das Assoziogramm und dann so Mexiko, dann kommen schon (?), wann, wo und
- 240 wie isst man in Mexiko, wann wo und wie isst man in Deutschland.
- 241 Dolores: Also, dann würde ich hier ein Bild beginnen, erst vom Anfang interkulturell anderen
- 242 ((Stimmengewirr))
- 243 Sabine: ((laut)) Nein, das ist schon gut, dass man mit dem Bekannten anfängt. Also, ich glaube das ist
- 244 besser (...?)
- 245 Dolores: Aber wie machst du das (?) in der Mitte
- 246 Sabine: nein (?), ich habe zuerst gedacht, weil die Studenten noch nicht sehr viel können, habe ich
- 247 gedacht, das ist vielleicht eine Hilfe, wenn sie Vokabular haben, aber auf der anderen Seite, ich bin
- 248 auch dafür, dann muss das halt in Spanisch machen, dass man zuerst vom Bekannten und dann
- 249 aufs Fremde geht.
- 250 ((Stimmengewirr))
- 251 Dolores: Wir müssen schon schreiben, wie wir das machen, |also beginnen wir mit
- 252 Sabine: |also wegen mir muss man keine Ausnahme
- 253 machen, sondern können auf die Folie schreiben, so würden wir beginnen. Ich habe keine, ich
- 254 widersetze mich dem nicht.
- 255 Marisol: Ja, genau, aber ich würde auch dazu sagen, dass, was im Buch kommt, nicht genug ist, um
- 256 kontrastiv zu arbeiten, oder dass diese Information, was die Deutschen essen, das können die
- 257 Studenten mit dem Buch nicht wissen, wenn sie nur die Bilder sehen. Das ist eigentlich nur schwer
- 258 zu sehen, was die Deutschen |richtig ,(...?)
- 259 Sabine: |okay, deshalb die Frage, wenn wir so arbeiten: Woher wissen sie, was die |Deutschen essen?
- 260 Marisol: |Ja, ich würde hier zum Beispiel einen Film zeigen oder so was. In allen (?) gibt es einen Film, wo
- 261 die Leute essen und so, oder, und da braucht man also Extramaterial, weil
- 262 ((Stimmengewirr))
- 263 Dolores: Wir sagen also 2. Punkt: Zusatzmaterial
- 264 Marisol. Ja, Zusatzmaterial Fotos, Videos etc. (zustimmendes Stimmengewirr). Ja, also sonst, woher
- 265 müssen sie das wissen.
- 266 Sabine: Ja, nein, das heißt, Informationen geben.
- 267 Elisa: Und wo kriegt man
- 268 Marisol: ja, zum Beispiel so auf der Straße essen in Deutschland nicht die Leute auch nicht.
- 269 ((Stimmengewirr))
- 270 Sabine: Das würde ich nicht sagen.

- 271 Marisol: Also nicht so oft, weil so teuer ist.
- 272 Sabine: Nein.
- 273 Dolores: Also, diese Imbisse, Schnellimbiss
- 274 ((Stimmengewirr))
- 275 Dolores: Aber was die auf der Straße essen, ist anders, als wir verstehen.
- 276 Sabine: Aber was ist "Schnell essen"?
- 277 Marisol: Das ist noch ein Punkt, Punkt Nummer 3: Was bedeutet "Schnell essen" hier und dort?
- 278 Sabine: Okay, aber wie geht es weiter? Punkt Nummer 2 war ja, ich meine, wir machen nicht Nummer 1
- 279 und dann zeigen wir den Film, oder wie. Wir machen Punkt 1 und dann 2 auf Mexiko bezogen und
- 280 dann den Film oder das Material und dann mit Deutschland, oder wie?
- 281 Dolores: (?)
- 282 Sabine: Okay, hier erarbeitest du die Fragen und dann schreibst du dir auf ((nimmt Bezug auf
- 283 Geschriebenes von Dolores))
- 284 Dolores: Das war ein Vorschlag und wir haben gesehen, es ist besser, wenn wir sagen, wir, wie könnten wir
- 285 dieses interkulturellen Lernen anwenden, nicht wie wir die Stunden machen, weil das ist ganz
- 286 unterschiedlich, das ist ganz unterschiedlich.
- 287 Angelica: Das ist ganz anders.
- 288 Sabine: Aber das ist doch das nicht, was wir machen müssen, |(laut) wir müssen eine
- 289 Dolores: |(...?)
- 290 Sabine: Lektion segmentieren
- 291 Marisol: Dann haben wir die (?) immer noch nicht verstanden, wir sind immer noch nicht einer Meinung.
- 292 ((Stimmengewirr))
- 293 Sabine: Nein, sonst werden wir nie fertig. In 10 Minuten müssen wir fertig sein.
- 294 Adrian: |Okay.
- 295 Dolores: |Also, wir benutzen Zusatzmaterial und mit dem Zusatzmaterial wir können also diese
- 296 Bewusstmachung schaffen.
- 297 Elisa: Das ist das Beginn, einen Film zeigen, einen Film zeigen, oder?
- 298 ((Stimmengewirr))
- 299 Elisa: Einen Film zeigen oder Zeitschriften.
- 300 ((mehrere Gespräche nebeneinander))
- 301 Marisol: Dann kannst du kontrastiv arbeiten, wenn die Information haben von Deutschland, sonst nicht, und
- 302 dann kommt Nummer 3, dann kommt die Fragen, ne
- 303 (Pause)
- 304 Dolores: also mit dem Zusatzmaterial anwenden und Meinungen sammeln, das sind also diese
- 305 philosophischen Fragen: Was bedeutet langsam und schnell?
- 306 ((Stimmengewirr))
- 307 Dolores: Wie oft isst man in Mexiko oder in Deutschland? Wozu isst man?
- 308 Carlos: (?)
- 309 Marisol: Was hast du in Nummer 2? Die Fragen, man arbeitet kontrastiv, und wo setzt du zum Beispiel die
- 310 Materialien ein?
- 311 Juan: Nummer 1
- 312 Marisol: Ja, zuerst, Nummer 1.
- 313 Juan: (?)
- 314 Marisol: Nummer 1: Zusatzmaterialien zeigen
- 315 Elisa: Nein, in Nummer 1 würden wir diese Assoziogramm machen.

- 316 ((Stimmengewirr))
- 317 Carlos: Nummer interessiert nur, wir sollen nicht es den Schülern sagen Essen und Trinken nur eine Hilfe
318 bekommen
- 319 Marisol: Nur Zusatzmaterial ein Film, Zeitungen, Bilder
- 320 ((Stimmengewirr))
- 321 Elisa: Ich würde es ganz anders machen, erst mal ein Assoziogramm, wir gehen von der Idee, von das
322 die Studenten schon kennen, also: Was essen sie? Wo essen sie? Wann? Mit der Familie, am
323 Wochenende etc.. Also alles, was mit dem Essen
- 324 Sabine: was machen wir dann
- 325 Elisa: Danach in Nummer 2, würde ich sagen, Zusatzmaterial zeigen und in Nummer 3 kontrastiv
326 arbeiten.
- 327 Sabine: Und dann
- 328 Dolores: in Nummer 3 kontrastiv arbeiten (...?)
- 329 Elisa: und dann, und dann in Nummer 4 wir können vielleicht mit der Lektion anfangen. Vielleicht im Film
330 haben sie oder in Fotos oder sonst irgendwo haben sie ja auch etwas von (?) schon gesehen und
331 sie kennen die Namen immer noch nicht. Die kennen das Ganze nur auf Spanisch und hier könne
332 wir ja anfangen, ein bisschen Wortschatz zu machen.
- 333 ((Stimmengewirr))
- 334 Dolores: (?) Und was wir am Anfang gesagt haben über Essen und Trinken in Deutschland, also alle diese
335 Ideen, die wir schon gesammelt haben, dann könnten wir so vergleichen das am Ende, also nach
336 der Lektion. Jetzt kennen sie irgendwie, jetzt haben sie also einen Überblick von Deutschland oder
337 von dem Essen und Trinken. Jetzt vielleicht können wir testen, was meinen sie über Deutschland
338 im Thema Essen und Trinken und vielleicht bekommen wir noch ganz anders. Was bedeutet
339 Frühstück, was essen die Deutschen zum Abendessen etc., und das ist fast am Ende.
- 340 ((Stimmengewirr))
- 341 Marisol: Ja, wenn man das will, sonst kannst du ja was anderes vielleicht dort machen und dann kann man
342 irgendwann das Ganze machen. Für mich das wäre Punkt Nummer 4, also da kannst du ein
343 bisschen Wortschatz einführen und danach wieder zurück zu dieser interkulturellen Ansatz, also,
344 jedes Mal danach, kommt ein Thema, also, wie oft isst man hier, wie oft isst man dort, solche
345 Sachen, das ist auf der Seite 4. Hier kommen hier Bilder, das heißt 4 Mahlzeiten, und wie viele
346 Mahlzeiten haben wir hier etc.. Das kannst du ständig kontrastiv machen und, wie Sabine sagt, am
347 Ende der Lektion kommt eine sehr gute Gelegenheit, wieder das Thema so kontrastiv zu
348 behandeln, wenn man das machen will.
- 349 Sabine: Ja, hier die Geselligkeit, ja, man kann hier auch herausarbeiten, was machen die Deutschen, wo
350 gehen sie hin, wo treffen sie sich mit Freunden. Das ist das Beispiel, was sie gemacht hat, mit den
351 Bars zum Beispiel, was machen die Mexikaner
- 352 Dolores: also zum Beispiel Tequila-Lexikon, es gibt so ein Buch Lexikon und Tequila-Lexikon, das ist so
353 kontrastiv
- 354 Juan: gesellschaftliche Regeln (?)
- 355 Carlos: 20 Minuten (?)
- 356 Dolores: Das ist nicht eine Stunde, das ist die ganze Lektion.
- 357 ((Stimmengewirr))
- 358 Dolores: Das ist die ganze Lektion, das ist also die Gliederung,

- 1 María: Wir überlegen uns im Moment, welche Lektion wir für diese Aufgabe nehmen sollen, und Veronika
2 das du eben gesagt, dass so wenig Interkulturelles haben sollte, die Lektion.
- 3 Veronika: Ich weiß nicht, ein interessantes Thema wäre Essen und Trinken oder Wohnen wäre interkulturell
4 interessant oder Zeit, Tagesablauf. Ich weiß nicht, was wollt ihr für eine Lektion nehmen?
- 5 ?: Wohnen, ja.
- 6 Veronika: Das mit dem Fahren ist ja auch nicht so interkulturell.
- 7 Graciela Wohnen, 8
- 8 Veronika: Das beginnt mit einem Text: Die Turmwohnung. Wo wohnen Sie? In der Stadt Bern. Die Schweiz
9 hätten wir.
- 10 ((längere Pause))
- 11 Veronika: Einweihungsparty, gibt es das in Mexiko auch?
- 12 Graciela: Ja, nicht so groß, aber viele machen das.
- 13 Veronika: Neue Wohnung, Einweihungsparty. Da wird kritisiert, wie geschmacklos die Wohnung ist, die
14 Wohnung insgesamt. Ist eher eine Wohnungsbesichtigung, im |Schlafzimmer ein Bild von van
15 Gogh,
- 16 ?: |(...?)
- 17 María: Vielleicht sollten wir gucken, ob das Buch überhaupt die, okay, das Thema schon, das Thema
18 bietet schon die Möglichkeit an, interkulturell zu arbeiten. Die Frage wäre jetzt, ob das Buch das
19 anbietet.
- 20 Veronika: Ich sehe keine interkulturellen Aufgaben. Auf den ersten Blick ist mir nicht aufgefallen.
- 21 María: Die Frage, wo wohnt Peter Probst, hat mit dem Text eher zu tun, als mit wo sie wohnen, was
22 bedeutet der Turm.
- 23 Xochil: Möchten Sie in einem Turm wohnen?
- 24 Veronika: Ja, aber.
- 25 Xochil: Das ist nicht persönlich.
- 26 María: Das ist nicht repräsentativ, in einem Turm zu wohnen.
- 27 Graciela: (?)
- 28 María: Aber es kommt nie so eine Frage: Wie wohnt man in ihrem Land? Oder
- 29 Veronika: aber schaut mal die Fotos an auf der Seite. Das bietet sich ja super an: Das ist ein Bild von einer
30 Wohnsiedlung, Bauernhaus auf dem Land, Hochhaus in einem Neubauviertel und Blick vom
31 Münster, die Altstadt. Das bietet sich ja ganz wunderbar an, interkulturell zu arbeiten. Ich weiß
32 nicht, ob es solche Häuser in Mexiko gibt. So eine Wohnsiedlung, gibt es so was? Oder gibt es, ich
33 weiß nicht, diese zwei- und drei- und vier(?) Häuser in Mexiko?
- 34 Graciela: Nein.
- 35 Veronika: Nicht so. Oder Bauernhäuser, gibt es auch nicht.
- 36 ?: Mhm.
- 37 Xochil: Aber eine Wohnsiedlung gibt es schon.
- 38 Veronika: Aber nicht so.
- 39 Graciela: Aber nicht
- 40 Xochil: ja, aber zum Beispiel so ein Haus, wo mehrere Familien wohnen,
- 41 Veronika: so Genossenschaftswohnungen.
- 42 Xochil: Ja, genau.
- 43 Veronika: Das wäre für mich eine Genossenschaftswohnung, die maximal 3 oder 4 Stockwerke haben.
- 44 Xochil: 3, und dann haben sie einen gemeinsamen Hof und
- 45 Veronika: hier gibt es ja diese Wohnsiedlungen, wo ich wohne.

- 46 Graciela: aber es gibt auch solche mit, Entschuldigung Xochil ((Stimmengewirr))
- 47 María: aber ich denke, solche hier sind nur 1 Stock, also Erdgeschoss und 1.Stock und ein Haus hinten
- 48 und ein Haus vorne.
- 49 ?: Wie ?
- 50 María: Ja, also die heißen Duplex, das sind eigentlich Häuser
- 51 Veronika: Zweifamilienhäuser
- 52 María: genau.
- 53 Veronika: Aber so Bauernhäuser gibt es sicher nicht.
- 54 María: Solche, so wie das hier, nein.
- 55 Graciela: Aber wie oft sieht man das dann in diesem Land zum Beispiel, also so richtig zum Vergleichen. Ich
- 56 kenne die nicht in Mexiko.
- 57 ?: (?)
- 58 Graciela: Mexiko-Stadt.
- 59 Xochil: Aber ich meine, wenn es das in Mexiko-Stadt nicht gibt, das ist auch fragwürdig.
- 60 Graciela: Ja, aber sie kennt sie und ich nicht, und wir wohnen in der selben Stadt. Mhm, kennst du sie?
- 61 ?: mhm
- 62 Veronika: Das ist etwas sehr Verbreitetes in Deutschland oder Österreich.
- 63 María: Das war früher so, denn die Sachen, die früher olympische Anlagen waren, sind dann
- 64 Familienhäuser geworden, und damals wurden solche Sachen, also solche Häuser
- 65 Veronika: aber was für eine Konnotation steckt da dabei? Sind das reiche Familien, die da wohnen, oder sind
- 66 das eher ärmere Schichten?
- 67 María: Also früher war das für eine niedere ((Einschub Veronika: Schicht)) Schicht, ja genau.
- 68 Veronika: Und heute? Was für Leute wohnen darin?
- 69 María: Also, arme Leute auf keinen Fall, arme Leute haben kein Haus.
- 70 Veronika: Zum Beispiel bei uns das ist
- 71 María: kein richtiges Haus.
- 72 Veronika: Oder überhaupt das Wohnen, dass man in einer Wohnung wohnt und nicht in einem Haus, so wie
- 73 hier. Hier hat man eher ein Haus oder öfters ein Haus als in Deutschland, oder? (Pause) Wer bei
- 74 uns ein Haus hat, hat viel Geld.
- 75 ?: Ja, (Gemurmel)
- 76 Veronika: Mehr Geld, ein Haus, die haben mehr Geld als die anderen. Es ist normal, eine Eigentumswohnung
- 77 zu haben. Die Armen haben nur eine Mietwohnung, die bisschen Reichen eine
- 78 Eigentumswohnung und die ganz Reichen haben ein Haus. Aber hier haben auch arme Leute ab
- 79 und zu ein Haus, es ist halt klein. Aber unter Haus stellt man sich was anderes vor bei uns als hier,
- 80 glaub ich.
- 81 Xochil: Ja, schon, das ist eine ganz andere Vorstellung, vor allem von der Größe her. Also du meinst Haus
- 82 in Europa bedeutet, es ist ein Bau, was unabhängig ist von anderen Häusern, und die Dimension,
- 83 also die Größe, ein Haus ist natürlich schon so |(?)
- 84 Veronika: |100 qm, ne?
- 85 Xochil: Mhm
- 86 Veronika: Und mindestens ein Stock mit einem kleinen Garten und teuer.
- 87 María: Unsere Diskussion ist jetzt um Gebäude als Lebensart. Ja, denn ich denke, es ist wirklich viel
- 88 interessanter zu besprechen, wie die Leute wohnen, ich meine die jungen Leute, weil unsere
- 89 Studenten junge Leute sind. Also, wie die jungen Leute in Deutschland wohnen, dass es ganz
- 90 normal ist, dass die schon vom Elternhaus ausziehen so mit 18 oder 19 oder 20, und hier nicht.

- 91 Das wäre wirklich ein Thema, ein landeskundliches Thema. Das sehe ich nirgends hier in der
92 Lektion, das könnte man sehr gut ergänzen. Aber da müsste man viel andere Sachen, also andere
93 Texte suchen, andere Bilder.
- 94 Veronika: Wohngemeinschaften.
- 95 María: Genau, das spricht man hier nicht an.
- 96 Veronika: Das ist doch sehr schichtenspezifisch, wie jemand wohnt, oder gesellschaftsspezifisch, welcher
97 Gruppe man zugehört. Aber ausgehen kann man ja im Prinzip, wo habe ich das jetzt gesehen, ach
98 das war doch bei der Heike, in dieser, in ihrer Unterrichtseinheit. Die hat eine über Wohnen
99 gemacht, das war ganz interessant. Da hat sie "Wohnen" an die Tafel geschrieben und die
100 Assoziationen der Studenten festgehalten und dann versucht, zu unterteilen in Deutschland und
101 Mexiko. Also Mexiko wissen ja alle, wie ist wohnen in Mexiko. Und was glaubt ihr, wie ist Wohnen
102 in Deutschland. Ja, bei ihrer Lehrprobe. Und das fand ich ganz interessant. Es wurden gleich, das
103 war in der dritten Stunde, die Unterschiede festgehalten: (mhm) Wohnen in Mexiko ist meistens ein
104 Haus, meistens viele Leute gemeinsam. Und die meisten Studenten haben eigentlich schon
105 gesagt: Also, ich glaub, in Deutschland wohnen weniger Personen zusammen. Also, man kann da
106 schon, als Assoziogramm hat sie das angefangen, bereits geteilt in Mexiko und Deutschland
107 (mhm), der Vergleich, so wie dieser Prototyp, das war, glaub ich, ein Punkt: Was stellt man sich
108 unter einem Wohnungsprototyp vor? (mhm) Wie sieht ein Wohnung hier aus und in Deutschland?
109 Wenn ich an Wohnung in Deutschland denke, denke ich eher an IKEA, (mhm) hier denke ich eher
110 an so ganz (?) Sachen, so Kreuz und heilige Sachen und Heiligenbilder und Blumen und (?), ne,
111 was wir vielleicht ein bisschen kitschig sehen würden. Also, man kann ein Assoziogramm gleich
112 interkulturell anlegen. Das könnte man z.B. hier machen, ne, (mhm) vor der Lektion: Wie ist in
113 Mexiko, wie ist es Deutschland. oder wie, glaubt ihr, wie es ist in Deutschland?
- 114 Xochil: Das heißt, überhaupt vorher, bevor sie Kontakt zu Bildern bekommen, bevor sie (?) sehen, da
115 muss man ein bisschen
- 116 ?: (...?)
- 117 María: Die Frage wäre dann, woher sollen dann die Studenten wissen, wie das in Deutschland
118 normalerweise ist.
- 119 Veronika: Habe ich mich auch gefragt. Die haben so gewisse Vorstellungen schon gehabt, ich weiß nicht
120 woher, vielleicht aus Filmen. Wenn man einen deutschen Film sieht, sieht man ja oft Häuser oder
121 Wohnungen.
- 122 Graciela: Die sind ja immerhin schon drei Semester im Deutschkurs.
- 123 Veronika: Hier, wenn sie in der achten Lektion sind, dann wären sie schon im zweiten Semester,
- 124 Graciela: Ach so, und das haben sie jetzt nach dem Buch gemacht oder mit Sprachbrücke.
- 125 Veronika: Ja, ich glaub, es war Sprachbrücke. Der Kurs vom Stefan, aber sie hat eigenes Material
126 mitgebracht. Und das hat eigentlich ganz gut funktioniert, das war ganz interessant.
- 127 Graciela: Ja, ich glaube, sie wissen schon viel mehr.
- 128 Veronika: Und wenn sie es nicht gewusst haben, dann hat ihnen die Heike halt einen Hinweis gegeben.
129 ((Stimmengewirr, zustimmend))
- 130 Veronika: Sie hat ihnen halt Hinweise gegeben, es ist eher so. Natürlich ist das schon sehr stereotyp auch
131 gewesen. Für alle Leute in, hier kann man (?)
- 132 ?: Ja
- 133 Veronika: Aber sie hat zum Beispiel als Anfangsübung (?)
- 134 Graciela: Das Thema eignet sich, diese Lektion,
- 135 Xochil: Ja, hier lassen sich schon Aspekte von Interkulturalität behandeln, das Thema Wohnen

- 136 Graciela: es bietet es an, aber es ist nicht unbedingt im Buch.
- 137 Xochil: Das heißt, das musst du aber extra arbeiten hier, mit Fotos, Bildern.
- 138 Veronika: Die Küche ist auch interessant. Schaut so eine Küche in Mexiko aus?
- 139 María: Was vielleicht noch viel interessanter wäre, ist, eine Küche in einem Studentenheim zu zeigen,
- 140 aber nicht unbedingt Studentenheim, weil da wohnen mehrere Studenten, sondern so eine
- 141 Wohnung wie Olympiazentrum in München
- 142 María. Du weißt, Hochhäuser mit Miniräumen 20 m oder ich weiß nicht, wie groß sie sind. Wo die einzige
- 143 Tür, die du in dem Raum findest, ist die Klotür. (lachen)
- 144 Xochil: Ansonsten kannst du alles sehen.
- 145 María: Ja, ansonsten kannst du alles sehen, genau, die Küche ist ein Meter groß.
- 146 Veronika: ((erstaunt)) So hab ich auch gewohnt, mit einer Kochecke, |Kochplatte
- 147 María: |viele in München,
- 148 Graciela: |hier gibt es so was nicht
- 149 Veronika: Aber du siehst, was für eine Bedeutung hat Küche für Mexiko. In Mexiko ist die Küche sehr wichtig,
- 150 oder? Frauen verbringen den ganzen Tag in der Küche.
- 151 Xochil: Das sowieso, und wenn du heimkommst. das ist das erste Zimmer, wohin du gehst, und wo man
- 152 sich trifft, da unterhält man sich und da wird
- 153 Veronika: das Kommunikationszentrum, ne.
- 154 Graciela: Ja, manchmal steht ein Tisch in der Küche.
- 155 Veronika. Wo die Leute sich treffen können.
- 156 Xochil: Ja, aber jetzt schauen wir mal in Bayern, es gibt auch heute viele Wohnungen, die haben so ein,
- 157 wie sagt man, die Küche und Esszimmer sind zusammen, wie heißt das?
- 158 Veronika. Eine Essdiele.
- 159 Xochil: Ne, ne das ist eine Wohnküche.
- 160 Veronika: Wohnküche, ich weiß nur, wie es bei uns ist. Es ist jetzt immer mehr so, dass es eigens abgetrennt
- 161 ist, dass man eine amerikanische Küche hat, wo man keinen Platz in der Küche hat zum Sich-
- 162 hinsetzen.
- 163 Xochil: Okay, es kommt darauf an, wie alt zum Beispiel das Haus oder die Wohnung ist.
- 164 Veronika: Neubauwohnungen ist es meistens getrennt.
- 165 Xochil: In alten Wohnungen auch. Aber ich habe zum Beispiel in einer Wohnung gewohnt, wo wir eine
- 166 Wohnküche hatten. Das war zugleich Küche und Esszimmer, 20-er Jahre, das war von einer
- 167 Genossenschaft.
- 168 Veronika: 20er Jahre, ja, das kann sein. Aber heutzutage, man wirft schnell was in die Mikrowelle, oder, ja
- 169 schon, und ein Fertiggericht. Man nimmt sich ja nicht mehr so viel Zeit in der Küche wie früher. Es
- 170 ist eigentlich nicht mehr so wichtig als Raum an sich, glaub ich, also früher war die Küche, glaub
- 171 ich, wichtiger. Hier hat es, glaub ich, noch eine andere Bedeutung.
- 172 (Gemurmel)
- 173 Graciela: Ja, ich kenne auch eine aus den 60er, 70er Jahren, wo die Familie (?) wohnt. Alles ist irgendwie
- 174 zusammenhängend, die Küche und das Esszimmer und der Flur, alles hängt irgendwie zusammen.
- 175 (?)
- 176 Veronika: Bei uns ist auch gleich die Essdiele mit der Küche, aber
- 177 Xochil: das ist irgendwie eine Generationssache, im 19. Jahrhundert oder, ich weiß nicht, im 20.
- 178 Jahrhundert (?), ne, da war die Küche schon ganz wichtig. Die Küche in einem Bauernhaus zum
- 179 Beispiel, ein wichtiger Bestandteil des Wohnens.
- 180 Veronika: Und auch die Ausstattung, ich habe das Gefühl, in Mexiko gibt es viel weniger Ausstattung an

- 181 Küchengeräten als in Deutschland, viel weniger Geschirr, es gibt viel weniger Elektrogeräte,
182 Geschirrspüler ist ganz was Normales.
- 183 María: Hier?
- 184 Veronika: Nein, in Deutschland und Österreich. Wenn du keinen Geschirrspüler hast, und du hast eine
185 richtige Familie, ich rede jetzt nicht von Studentenwohnungen, ich habe auch nie einen gehabt,
186 aber eine Familie ohne Geschirrspüler, das ist was Anachronistisches. Das gibt es fast nicht mehr.
187 (lachen)
- 188 María: Meine Mutter hatte so eines, bei uns zu Hause stand der rum.
- 189 Veronika: Oder Mikrowelle, das ist schon ganz normal, aber wir haben keine. Diese Liquadoras, die sind eher
190 ein Luxusgegenstand bei uns, die hat fast niemand, diese Mixgeräte.
- 191 María: Oder exprimidor, das hat mich gewundert.
- 192 Veronika: Entsafter
- 193 María: Also, vor einem Jahr, als ich da bei meiner deutschen Familie war, die haben das extra gekauft, um
194 uns frisch gepressten Saft anzubieten, und ich kenne sie schon seit 10 Jahren oder so. Und wir
195 haben so einen immer gehabt.
- 196 Veronika: Es gibt so multifunktionale Küchenmaschinen, die alles können, schnitzeln, hacken, rühren.
197 (Gemurmelt) Das gibt es schon auch, das ist aber Gringo-Einfluss, würde ich schon sagen.
- 198 Veronika: Aber es gibt, glaub ich, keinen Haushalt, wo es keinen Mixer gibt, um Kuchen zu machen.
- 199 Xochil: Hier?
- 200 Veronika: Nein, in Österreich, Also, wenn du keinen Mixer hast, das ist
201 Xochil: ein Rührgerät meinst du?
- 202 Veronika: Mixer, ja
- 203 Xochil: Ah, Mixer?
- 204 Veronika: um Kuchen zu rühren zum Beispiel oder Eierkuchen.
- 205 Xochil: Hier in Mexiko gibt es nicht in jeder Küche, muss nicht unbedingt ein Rührgerät geben oder
206 Kuchenformen geben. Das gehört nicht zu Kultur, das ist was Fremdes. Aber in Europa, in
207 Österreich oder Deutschland ist es schon ein Muss, dass eine Frau mal ab und zu einen Kuchen
208 ((zustimmendes Gemurmelt))
- 209 Veronika: So Kelomat kennt ihr die? So Dampfdrucktöpfe. (Gemurmelt) Ist das auch so üblich hier?
- 210 Graciela: Ja.
- 211 Xochil: Aber es ist ein großer Unterschied. Also hier müssen der Dampf raus aus dem Topf, aus dem
212 Schnellkochtopf rausgehen, und zum Beispiel, und, okay, ich habe zumindest einen kleinen. Das ist
213 das Gegenteil. Also wenn der Dampf aus dem Topf heraus geht, das heißt, du verschwendest
214 zuviel Energie, ja, und das ist das Umgekehrte, weißt du, in Mexiko muss der Dampf raus aus dem
215 Schnellkochtopf.
- 216 Veronika: Der darf nicht raus.
- 217 Xochil: Ja, siehst du, und in Europa nicht
- 218 Graciela: |es gibt ein Ventil und
- 219 Veronika: |und warum kocht es dann trotzdem so schnell?
- 220 Xochil: Ja
- 221 Veronika: (...?) Die kochen nur mit Dampf, ganz interessant. In ein Sieb, da legen sie das Gemüse rein, unten
222 ein bisschen Wasser, unten brodelt's, so wie ein Wok. Das habe ich auch noch nie gesehen, dass
223 das Gemüse nicht im Wasser, sondern im Dampf ist.
- 224 Graciela: Baño maría.
- 225 Veronika: Was ist das?

- 226 Xochil: Wasserbad.
227 María: Baño maría
228 Xochil: Im Wasserbad, das gibt es auch in Deutschland.
229 María: Etwas im Wasserbad aufwärmen.
230 Veronika: Schokoladensoßen, die rührt man
231 Xochil: im Wasserbad.
232 Veronika: Die Ausstattung an Geräten der Küchen ist zum Beispiel unterschiedlich. (...?) Was erwartet wird
233 von einer Küche hier und in Mitteleuropa.
234 María: Ich habe geschrieben: Lektion 8, Thema Wohnen. Das Thema ist geeignet, um interkulturell zu
235 arbeiten, aber das Buch gibt die Möglichkeit nicht vor. Also die Möglichkeit wird einfach nicht vom
236 Buch angeboten.
237 Xochil: Man muss das extra,
238 María: |ja man muss
239 Xochil: |verschiedene Übungen einbauen
240 Graciela: |zu Deutschland wahrscheinlich, weil das ist, oder ist das auch
241 Veronika: |das ist Bern, Schweiz.
242 Graciela: Das ist Schweiz?
243 Veronika: Wir sind in Bern oder Berner Münster.
244 Graciela: Ach so, ja.
245 Xochil: Ja, das ist die Schweiz.
246 Veronika: Aber deswegen ist es noch nicht interkulturell, weil man in der Schweiz ist, DACH.
247 María: Das ist landeskundliche Information (alle: Mhm), aber nur aus der DACH-Perspektive.
248 (Pause)
249 Veronika: Ich mein, implizit sind dann schon auch so Informationen zwischendurch: Die neue Währung
250 besteht am Computer, du schließt, dass es üblich ist, einen Computer zu haben. (mhm) Aber hier?
251 María: Sogar üblicher als in Deutschland.
252 Veronika: Ja?
253 María: Hier ist es üblicher als in Deutschland.
254 Xochil: Genauso wie es früher dieses Handy auch. Hier war in Mexiko viel früher üblich, ein Handy zu
255 haben als in Europa in Deutschland.
256 Veronika: Es gibt viel mehr Handys in Europa, poah.
257 Xochil: Mittlerweile, mittlerweile, aber ich meine, wie es hier in Mexiko |schon Mode war,
258 ?: |(...?)
259 Xochil: war es in Europa noch nicht
260 (lachen)
261 Veronika: Es bimmelt und läutet und tütet, egal, wo du dich befindest, außer in der U-Bahn, da funktioniert es
262 noch nicht, vorläufig.
263 (Gemurmel)
264 Graciela: Die Zwölfjährigen
265 Veronika: |die Kinder haben schon, in der Stunde läutet's, die Elfjährigen kriegen schon Gespräche in der
266 Schule.
267 María: DACH-Perspektive
268 Veronika: Für's interkulturelle Üben eignen sich vor allem die Bilder, also die Fotos, so als Ausgangssituation.
269 (Gemurmel)
270 Veronika: Das ist, sind zwei ganz interessante Fotos. Ich habe jetzt eines, das ist ein Ausländer, der sitzt da

271 ganz traurig und verlassen in seinem kahlen Zimmer mit den Koffern, und da rechts ein älteres
272 Ehepaar in so einer grauenhaften Siedlung.
273 Graciela: Wo ist das, wo die Leute sind
274 Veronika: sehr negativ, ne.
275 Xochil: Darf ich mal sehen?
276 Graciela: Ja, negativ, oder nicht. Aber es gibt halt Fragen, die offen sind.
277 Veronika: Aber das ist eigentlich implizit irgendwo die Botschaft (?). Als Ausländer in Deutschland, da kriegt
278 man schon (?)
279 (Gemurmelt)
280 Veronika: Im Wohnraum, eine Zeichnung.
281 María: Wer wohnt? Wie sieht die Traumwohnung? Ist das ihr Wunsch?
282 Xochil: Wo steht das Haus?
283 Veronika: Wo ist was zum Beispiel angelegt? Was ist der zentrale Raum einer Wohnung?
284 Graciela: Das haben wir ja vorher schon gemacht, gesehen und analysiert.
285 María: Es ist wirklich keine interkulturelle, man muss das sehen, interkulturelle Aufgaben.
286 (Pause)
287 Veronika: Was ich aber ganz interessant finde, das sind die Namen. Das sind auch sehr viel ausländische
288 Namen dabei, Pjotr, Sandro.
289 Xochil: Aha ja, und von Anfang an, ne,
290 Veronika: es kommt immer ein Tscheche vor.
291 Xochil: Ja, und Türken sowieso. Also, zum Beispiel hier in der ersten Lektion findest du schon diese
292 Vielfaltigkeit [an Nationalitäten
293 María: |das ist aber auch bei Sprachbrücke.
294 (lachen)
295 Xochil: Aber woher kommen die denn überhaupt?
296 Veronika: Das klingt alles so afrikanisch, Frau Alga.
297 María: Ali klingt arabisch
298 Xochil: Arabisch, ja, Ali schon, Frau Schmidt.
299 Xochil: Das ist natürlich bei Lektion 8, das ist Wohnen, ne. Die Frage ist, ob das überhaupt in anderen
300 Lektionen genauso vorkommt, da ob man
301 María: mein Eindruck ist, dass das überall vorkommt, also, ich meine, das ist, dass nirgends Aufgaben
302 zum interkulturellen Arbeiten angeboten werden. Ich meine, die Themen sind sehr schön, DACH-
303 Konzept ist wirklich bedeckt, aber
304 Veronika: das da, wie ist das in ihrer Sprache? Das ist alles, ne?
305 María: Aber das ist noch kein interkultureller Ansatz.
306 Veronika: Ja, hier ist zum Beispiel der Tagesablauf. Hier geht es über das deutsche Frühstück und (?) aber
307 keinerlei
308 María: die haben sich wirklich so auf DACH-Konzeption konzentriert, dass sie einfach das Interkulturelle
309 vergessen haben, denk ich mal.
310 Xochil: Es ist ja relativ ein bisschen an die Richtung von Deutsch aktiv.
311 Veronika: Deutsch aktiv. ja.
312 Xochil: Deutsch aktiv war sehr deutschlandzentriert. Heute ist schon ein Vorteil, dass mindestens die
313 deutschsprachigen Länder da erwähnt werden.
314 Veronika: Aber allein, wenn du dir die optische Aufbereitung anschaust. Das könnte aus Deutsch Aktiv sein,
315 da haben sie auch nicht viel verändert, es sind die gleichen Grammatikprobleme.

- 316 María: Und auch die Zeichnungen
317 Xochil: die Karikaturen sind von diesem Theo (?)
318 Veronika: Ja, immer von dem Gleichen. Irgendwie schon die Aufbereitung ist wie Deutsch Aktiv, nur jetzt mit
319 DACH.
320 María: Wir versuchen als nächstes Tangram.
321 (lachen)
322 Veronika: Ist da mehr drinnen?
323 María: Wie in Tangram?
324 Veronika: Interkulturell?
325 María: Interkulturell weiß ich nicht.
326 Veronika: Tangram, ist das nicht für Mittelstufe?
327 María: Nein
328 Veronika: Pilotkurs Tangram? Es gibt bald bloß noch Pilotkurse am CELE.
329 María: Nein, nein, Pilotkurse nicht (...?)
330 Veronika: Das ist auch interessant, da ist ein Markt, so ein Markt bietet sich ja super an so als Vergleich.
331 (Gemurmel)
332 Veronika: Also, jetzt könnten wir dazu schreiben, was geeignet ist. Die Fotos sind sehr gut geeignet, oder,
333 wenn wir schon typische Situationen darstellen.
334 Graciela: (...?)
335 María: Fotos, was noch?
336 Veronika: Ein Assoziogramm.
337 María: Das muss man aber selbst machen.
338 Veronika: Ja. (Pause) Die Fotos wären hier am besten geeignet.
339 María: Zeichnungen, Karikaturen. Ich finde mindmapping sehr schön. Das kommt immer wieder vor, aber
340 nur aus der Perspektive: Information über Dach
341 ((lange Pause))
342 Veronika: Interkulturell ist nichts drinnen.
343 María: War das alles?
344 Veronika: Natürlich aus den Texten lässt sich ja auch sehr viel herausholen, ne. Diese Beschreibung von der
345 Wohnung zum Beispiel oder der Ablauf der Party. Also aus den Dialogen, aus dem Wortmaterial
346 kann man schon interkulturell was machen.

- 1 Jutta: Einladung zu einer privaten Feier, Konventionen, Essen und Trinken, Mahlzeiten, (?) Vorurteile,
2 Geschmacksfragen, internationale Küche, Kuchen, Backen, Kaffee und Bier als Thema.
- 3 Vera: Text A1: Eine Einladung und viele Fragen. Gerda, Beate, Hans und Peter Klinger sind unsicher und
4 ratlos. ((wird aus Buch vorgelesen))
5 (Gemurmelt)
- 6 Vera: Ja, die Situation ist ja, dass die Familie Klinger eine Einladung bekommt. Familie Klinger ist eine
7 deutsche Familie, sie befindet sich im Ausland in Lilaland (lachen), ja, und nun bekommen sie also
8 eine Einladung, und zwar sieht die Einladung folgendermaßen aus: "Am nächsten Samstag feiern
9 wir den ersten Geburtstag unserer jüngsten Tochter. Unser kleines Fest beginnt um 18 Uhr. Meine
10 Adresse kennen Sie ja." Eine Einladung.
11 (Gemurmelt)
- 12 Vera: Jetzt kommen die natürlich mit ihren deutschen Ideen, wie sie sich verhalten sollen.
- 13 Peter: Das Ganze ist noch verquickt mit einem Grammatikkapitel.
- 14 Vera: Por supuesto, Modalverben.
- 15 Peter: Und eigentlich geht es darum.
- 16 Vera: Ja, das stimmt, das stimmt. Es ist so angelegt, dass man auf jeden Fall die Modalverben dürfen,
17 nicht dürfen und sollen hernehmen kann.
- 18 ? : (...?)
- 19 Vera: (...?) Ich finde das vom Ansatz schon ganz schön. (...?) Was sollen wir anziehen? Soll man
20 pünktlich sein? Werden andere kommen? Gibt es was zu essen?
- 21 Peter: Wer hat die Lektion eigentlich schon mal unterrichtet?
- 22 Vera: Ich.
- 23 Peter: Und hat es Spaß gemacht?
- 24 Vera: Ja, (?) Spaß.
- 25 Peter: Auch mit der Grammatik?
- 26 Vera: Ja, es funktioniert ja, weil man wird ja sehr stark gelenkt auf die Knackpunkte, was man bei einer
27 Einladung, sei es in Lilaland oder Deutschland oder auch in Mexiko, zu beachten hat.
- 28 Peter: Mexiko?, Wo kommt Mexiko?
- 29 Franca: (?)
- 30 Katja: Als du das unterrichtet hast, wo hast du das denn gemacht? Es ist ja am Ende der Vergleich
31 Lilaland - Deutschland und an welcher Stelle hast du das denn mit Mexiko gemacht?
- 32 Vera: Also, ich habe Lilaland gar nicht so sehr in den Vordergrund gestellt, sondern einmal haben wir
33 herausgearbeitet, wie ist das in Deutschland, und das kann man ja sehr schön erlesen.
- 34 Peter: Ja?
- 35 Vera: Ja, gut, eh, wenn man hier: "Was man bei einer deutschen Einladung beachten muss", da steht's
36 |(?)
- 37 Katja: |Aber ich finde das ein bisschen, ich habe mir das durchgelesen, ich finde das ein bisschen überspitzt,
38 also dass es wirklich als Verhaltensregeln dargestellt wird, als wäre es jetzt, also zum Beispiel ohne
39 Erlaubnis keine Kinder mitbringen darf, aber ich will doch nur
- 40 Vera: mhm, ((zögernd)) das kommt dann dabei raus, zum Beispiel als Ergebnis, dass es, ich würde
41 schon mal, es gibt Muss-Regeln und es gibt Kann-Regeln, und da muss man durchaus auch
42 sensibel dafür sein, ja, wer lädt ein, soziale Schicht ist sehr wichtig, bei manchem ist mit den
43 Kindern, ja wie ist das denn? Um 18 Uhr die Einladung. Kannst du da einfach Kinder mitbringen?
- 44 Katja: Da hängt Entscheidung im Endeffekt von den anderen Dingen ab. Aber da heißt es: Man darf ohne
45 besondere Einladung, sprich die Erlaubnis, keine Kinder mitbringen. (...?)

- 46 Peter: Was thematisiert wird, das ist schon mal gut, das interkulturell Andere (?). Dass man Kinder bei
47 Einladungen als (?), das ist schon mal gut. (Pause) Das ist schon mal klar, es gibt Gelegenheiten,
48 da sind sie da.
- 49 Vera: Ja, würde ich schon sagen. (Pause) Also, man kann natürlich jetzt nicht, also, einfach hier, jetzt
50 behandle ich Lektion 1 Hören, Lesen, so Modalverben einführen, dann A4 Diskussion, also, so
51 kann man es natürlich nicht machen.
- 52 Peter: Heute haben wir die Modalverben.
53 (Pause)
- 54 Peter: Dann ist das Ganze ja eigentlich, eh (?). Vielleicht sollte man einfach noch mal ein paar Gedanken,
55 was von dieser Lektion führt dazu, was wir gerade eben gesagt haben, welche Übungen, welche
56 nicht. Gibt es welche, die man dagegen halten kann. Also, vom Ansatz her ist es, glaub ich, klar. Es
57 ist das erste Buch, was so gedacht hat. Man soll sensibilisieren. Das ist sehr stark thematisiert. Der
58 Unterschied zu Deutschland oder die Besonderheiten Deutschlands. (Pause) Welche
59 Besonderheiten sind das? Das sind hier die Nummer 1.
- 60 Jutta: Also, da ist Aktion, da ist interkulturelles Lernen (?). Dass man dann einfach die, also dass eine
61 Gruppe sich vorstellt, dass man gleichzeitig die Leute, dass man gleichzeitig Mexikaner sich
62 gegenseitig sich einladen lässt, und Deutsche müssen sich einladen.
- 63 Peter: Also als weiterführende Übung.
- 64 Jutta: Ja, als weiterführende Übung. Wir haben ja schon Deutsche (?). Es gibt zwei, es gibt in der Klasse
65 unter den Studenten zwei Gruppen, die einen sind die Deutschen, die sich gegenseitig einladen
66 bzw. ein Deutscher mit einem Mexikaner, und die anderen sind die Mexikaner, die sich gegenseitig
67 einladen, weil das anders abläuft eine Einladung, in Mexiko.
- 68 Peter: Ist klar. Also das wäre so eine Folgeübung (ja). (...?) (Pause) ((zu Vera)) Wie hast du das denn
69 gemacht im Unterricht? Mich interessiert das mal, wie hast du das gemacht. Also, du kommst hin
70 und sagst "Guten Tag", Einladung oder hier zuerst dieses Titelblatt, (...?)
- 71 Vera: Das ist ja die ganze Lektion, nicht.
- 72 Peter: Ja eben, aber dein Einstieg.
- 73 Vera: Ja, ja, das benutze ich meistens, das Titelblatt, um auf die Themen der Lektion zu kommen, und
74 ein bisschen Vokabelvorentlastung.
- 75 Peter: Und dann?
- 76 Vera: Und dann, wichtig ist, immer dann die Frage: Wie ist denn das hier in Mexiko?
- 77 Peter: Ja, das ist klar, wie steigst du ein. Ich mein, das muss doch manche Schwierigkeit geben. Heute
78 geht es um Einladung.
- 79 Vera: Ach so meinst du.
- 80 Peter: Ich finde z.B. da kommt eine Einladung, am nächsten Samstag, das wird jetzt so dargestellt, als
81 wär das ein Originaltext. Den muss man irgendwo mal lesen lassen.
- 82 Vera: Also als Einstieg mach ich den Hörtext.
- 83 Peter: Aber ohne den Text vorher gelesen zu haben, weiß ja keiner, worauf sich der bezieht. Die lesen
84 den Text ja dann gleichzeitig.
- 85 Vera: (...?)
- 86 Peter: Das ist ja kein Hörtext, das ist ja das, was wir aufgeschrieben haben, genau das, der Dialog, man
87 kann sich ja nicht darüber unterhalten.
- 88 Vera: ((verunsichert)) ... für das Lehrwerk.
- 89 Peter: Nun ist da aber ein Text abgedruckt.
- 90 Vera: Du meinst die Einladung?

- 91 Peter: Die Einladung, ja, das ist der ganze Aufhänger. (Pause) Kriegt man so was? Ich weiß nicht.
- 92 Vera: Kriegt man so eine Einladung?
- 93 Peter: Ich habe so was noch nie bekommen. (lachen)
- 94 Katja: Aber das ist ja auch eine Einladung aus Lilaland, Peter.
- 95 Peter: Aber du kriegst doch nicht alles erklärt.
- 96 ((lange Pause))
- 97 Vera: Ja, also meinen Unterlagen entnehme ich (...?) nicht dabei.
- 98 Peter: Ja, na gut.
- 99 Vera: Also, ich richte mich als Einstieg schon sehr danach, was soll dabei rum kommen: Grammatik und
- 100 was brauchen sie. Nachher in der Lektion müssen sie ja ne Einladung schreiben, also da
- 101 |(...?)
- 102 Peter: |also ich mein, man muss erst mal ne Textsorte
- 103 Vera: |das ist schon mein Ansatz, so, und dann das Sprechen über Verhaltensregeln das kommt danach.
- 104 Peter: (?)
- 105 Vera. Das kommt dann danach.
- 106 Peter: ((zögernd)) Ja, aber, ja okay. Man könnte erst mal schon fragen: Gibt es solche Einladungen hier?
- 107 Habt ihr überhaupt schon mal eine bekommen oder schreibt ihr Einladungen? Das kannst du
- 108 natürlich schon (...?)
- 109 (Pause)
- 110 Vera: Das mit den Einladungen, ne, das mach ich nicht.
- 111 Peter: Ja, aber das ist ja ein wichtiges Kulturem.
- 112 Vera: Darüber vergleiche ich nicht, das habe ich noch nie verglichen, denn wie sieht ne Einladung hier in
- 113 Mexiko aus? |(?)
- 114 Peter: |du meinst, (?) vom Technischen kann man hier (?) und dann können sie gezielt hören
- 115 und müssen nicht alles verstehen, sondern
- 116 Franca: manchmal sind es nicht so formell, manchmal nur durch das Telefon, ein Anruf: Bitte kommen Sie
- 117 zu uns. Es ist nicht so formell eine Einladung in Mexiko.
- 118 Peter: Ich mach's mal ein bisschen kürzer: Ich finde diese ganze (?) ist einfach in höchstem Maße
- 119 konstruiert eine Einladung. (?) Aber dieses Gespräch kann ich mir überhaupt nicht vorstellen,
- 120 weder in Lilaland noch in Mexiko noch in irgendeinem Land. (Pause) Und dann diese Übung A2:
- 121 Herr Klinger will Herrn Tossu anrufen. Welche Fragen notiert er sich vorher? Natürlich gar keine,
- 122 man ruft einfach an und fragt, was man wissen will. (lacht)
- 123 Vera: Also, da mach ich immer Kursarbeit, da geht es dann wirklich um das Grammatikthema.
- 124 Peter: ((ironisch)) Aber das ist doch Betrug. (Pause) Man kann denen doch auch die Aufgabe geben: Bitte
- 125 überlegt euch, was Herr Klinger am Telefon fragt. Warum hier die Frage, ob er was notiert.
- 126 ((lachen und Gemurmel))
- 127 Peter: Weil ich frage mich die ganze Zeit, wir haben festgestellt, die Fragestellung ist klar, das ist
- 128 interkulturell und du kommst auch zu spannenden Ergebnissen mit deinen Schülern. Und das wird
- 129 dann auch hinterfragt.
- 130 Vera: Aber was stört dich denn? Also welche Fragen notiert er sich vorher?
- 131 Peter: Ja, würdest du dir Fragen notieren beim Telefonieren?
- 132 Vera: Ja, ja, aber das ist 3. Semester, erste Lektion drittes Semester. Ja, also, da geht es, ich habe es
- 133 immer so verstanden: Hier geht es darum, die Studenten vorzubereiten, damit sie eine Aufgabe
- 134 bewältigen können.
- 135 Peter. (?)

- 136 Vera: Und die Aufgabe ist a) Modalverben einsetzen und im Zusammenhang, inhaltlich also mit dieser
137 Einladung fragen, und dann eben, was, und jetzt wiederhole ich aus dem Text: Was fragt man?
138 Und dann der nächste Schritt ist dann erst der Vergleich mit Mexiko. Muss man das, würde man
139 diese Fragen hier auch stellen, oder wie ist das denn in Mexiko? Kann man da zu einer Einladung
140 ohne Probleme in Jeans gehen? Oder Blumen, bringt man in Mexiko |Blumen mit?
- 141 Peter: |Ja, ja, das ist ja ganz interessant.
- 142 Vera: Also, so, und da kommst du eben auch auf den Vergleich.
- 143 Peter: Ja, ja. Lass uns mal weiter, das ist ja sehr gut und das kann man auch ausnutzen.
- 144 Vera: Oder bei der Gelegenheit telefonieren, ein adäquater Gesprächsanfang und wie verabschiede ich
145 mich. Also Redemittel da irgendwie. Also, das ist natürlich, weil du
- 146 Peter: ich sag mal, was ich gemacht hab. Ich hab den Text lesen lassen, damit die dann gezielt was
147 hören. Das haben die dann alle auch wunderbar verstanden. Dann nachsprechen, damit man
148 reinkommt in die verschiedenen Rollen, (?) und dann zu dem Telefongespräch, und dann muss
149 man, glaub ich, noch sehr viel dazu schicken, Interkulturelles, wie man überhaupt ein
150 Telefongespräch macht.
- 151 ?: Genau.
- 152 Peter: Und das ist mir auch aufgefallen, als ich dieses Telefongespräch führen lassen hab. Ich habe
153 jemanden da hingestellt, und (?) damit die die Situation haben mit dem Rücken zueinander, damit
154 sie sich wenigstens nicht gut verstehen, und dann waren die Gespräche so: Briiing! Dürfen die
155 Kinder mitkommen? (lachen) Was sollen wir anziehen? Sollen wir Blumen mitbringen? Nein, wir
156 haben alles. Uns so weiter. Patsch. Also, keine Begrüßung, aber auch kein, nichts, was zu ein
157 Telefongespräch gehört. Da ging es wirklich nur um die Sachen.
- 158 Vera: Ja, ne, das war anders.
- 159 Peter: Das musst du erst dann dazu schicken, also vorher, also es sind ganz viele Aufgaben auf einmal,
160 die interkulturell sind. Es geht einfach um dieses Thema.
- 161 ?: Frage stellen?
- 162 Peter: Fragen stellen, aber es sind viele Aktivitäten dabei, die sowieso unterschiedlich sind und eigentlich
163 eine eigene Lektion
- 164 Vera: bräuchten
- 165 Peter: bräuchten oder zumindest ein (?) in der Lektion (...?). Also deswegen glaub ich,
- 166 Vera. |es ist zuviel
- 167 Peter. |interkulturell.
- 168 Vera: Ja, ja, ich sag mal, es geht schon zur Sache, also da steckt ganz schön was drin.
- 169 (Pause)
- 170 Vera: Ja, wie kann man es verbessern? Das wäre doch jetzt interessant.
- 171 Peter: Ne, ne, ich mein
- 172 Vera: oder was heißt verbessern, aber was könnte man noch hinzufügen?
- 173 Peter: Ich merke, wenn ich es mir recht überlege, mit dem Buch schon einige Jahre arbeite (...?) und noch
174 was: Es ist doch ein bisschen karikaturhaft, aber hier kommen wirklich ganz viele Kulturen: Die
175 Eltern erlauben, dass die Kinder mitkommen - die Kinder dürfen mitkommen. Die Eltern erlauben
176 nicht/verbieten, dass die Kinder zu lange bleiben - die Kinder dürfen nicht zu lange bleiben. Das ist
177 ja. Ich habe die Beobachtung gemacht, dass die sich sehr darauf konzentrieren, auf diese
178 sprachliche Form konzentrieren, der Inhalt, oder wird bei dir
- 179 Vera: ne, das ist wirklich reine Grammatik.
- 180 (Pause)

- 181 Vera: Wollen wir uns mal Hauptmahlzeiten anschauen?
182 (Pause)
- 183 Peter: Diese Diskrepanz, dass man etwas Interkulturellem auch, für mich ist da auch immer ein bisschen
184 Authentizität dabei, ich tu mich sehr schwer, wenn ich über ein interkulturelles Thema sprechen soll
185 bei so einem konstruierten Text.
- 186 ((zwei Gespräche nebeneinander, nur eines ist zu verstehen))
- 187 Vera: Die Kochrezepte muss man versuchen aufzulockern. Deshalb bei Hauptmahlzeiten, wenn ich sag,
188 da schnippelt man immer und macht Collagen, (Peter: Ah ja) das macht denen dann auch Spaß.
189 Da hab ich dann immer Schwierigkeiten, mein Material, das ich aus Deutschland gebracht habe, ist
190 fast erschöpft. Brot, wir brauchen ja Brot für das Frühstück und das Abendbrot, (lacht) (...?), nein,
191 ein Brot, das kriegste natürlich hier nicht. Das hab ich nachschicken lassen. (...) Und da bring ich
192 dann auch mit, da bring ich mit Vorliebe einen Eierbecher mit (Peter: Aha), ja, einen Eierbecher,
193 Schnapsglas, Bierhumpen, und dann mach ich also, aus Zeitgründen konnte ich das jetzt nicht
194 machen, aber das hab ich auch schon gemacht. Auch schon mit Themen, da ist ja auch Essen und
195 Trinken natürlich ein Thema ziemlich schnell dann. Hier hab ich, je nachdem, wie groß die Gruppe
196 ist, zwei oder drei Säckchen und da schmeiße ich Sachen rein: Eierbecher, Schnapsglas und
197 Puppengeschirr, Messer. Gabel, alles mögliche - ((erzählt weiter über Vorgehen im Unterricht)) -
198 oder ich bringe ein komplettes Gedeck für Frühstück mit. Weil das kann man ja sehr schön,
199 Holzbrett, weil da bin am Anfang gar nicht drauf gekommen, aber wenn wir mal Besuch hatten am
200 Abend zum Abendbrot, dann decke ich den Tisch und dann decke ich für jeden ein Holzbrett -
201 ((erzählt weiter über Vorgehen im Unterricht)) - was für mich so selbstverständlich war, war für die
202 so völlig unverständlich - ((erzählt weiter über Vorgehen im Unterricht)) - und wie schmieren wir uns
203 jetzt unser Butterbrot. ((erzählt weiter über Vorgehen im Unterricht)) -
- 204 Jutta: Wenn man allgemein schreibt: Es ist interkulturell ausgelegt oder verfolgt ein interkulturelles
205 Konzept, Aspekt.
- 206 Peter: Ansatz.
- 207 (Pause)
- 208 ?: Ich finde, das für euch sehr schwierig ist, für uns mexikanische Deutschlehrer sehr schwierig das
209 interkulturelle Lernen, wie können wir das Thema einladen.
- 210 (Pause)
- 211 Vera: Für mich war es eigentlich immer herauszupuzzeln, es ist anders und ein paar Details, was ist
212 anders.
- 213 Peter: Ja, ja.
- 214 Vera: Und dafür zu sensibilisieren, weil gerade, wie du sagst, durch diese Übungen.
- 215 (Pause)
- 216 Jutta: Wir brauchen jetzt noch was für die Folie.
- 217 Peter: Ach so, (?) ein paar Stichworte wie
- 218 Jutta: Ja, ich habe jetzt drauf geschrieben, womit wir uns beschäftigt haben, und arbeitet mit
219 interkulturellem Ansatz
- 220 Peter: |ja was genau,
- 221 Jutta: |was ist das Positive? Also Sprachbrücke ist Titel, Kapitel 9, Seite 19-32, Übung 3: Einladung zu
222 einer privaten Feier, Modalverben. Arbeitet mit interkulturellem Ansatz.
- 223 Peter: Was wir festgestellt haben, war: sehr grammatiklastig, (...) Interkulturalität wird durch Grammatik
224 (...), Diskrepanz interkultureller Ansatz, keine authentischen Texte.
- 225 Jutta: Ja

-
- 226 Peter: Aber Sensibilisierung ist da .
- 227 Vera: Es wird angeboten.
- 228 Jutta: Aber keine authentischen Texte.
- 229 ((Gespräche über Lektion gehen noch weiter, nur Bruchstücke verständlich))
- 230 Jutta: Davor hast du noch etwas gesagt.
- 231 Peter: Man muss noch was dazu, der Lehrer(...?)
- 232 Jutta: der Lehrer muss trotzdem noch steuern.
- 233 Vera. Der muss Aktivitäten anbieten, der Unterschied
- 234 Katja: letztendlich liegt es hier am Lehrer, das Ganze noch mit Mexiko zu verbinden.
- 235 ((drei durcheinander))
- 236 Vera: |das muss man selber machen
- 237 Peter |aber es gibt ja Lehrer.
- 238 Katja: Gespräche oder
- 239 Vera: das Lehrerhandbuch, da sind manchmal gute Tipps grad auch was (...?) Lehreraktivitäten anbieten,
- 240 da ist es zu trocken.

- 1 Annette: Das ist ja Konvention oder das sind Konventionen, mit diesen Verkehrszeichen anzufangen, ja, weil
2 das ist ja an sich wirklich etwas, was relativ einprägsam sozusagen klarmacht, worüber man nicht
3 nachdenkt, dass die Verkehrszeichen eben unterschiedlich sind.
- 4 Conrad: Ja, mhm.
- 5 Annette: Also, eben Vergleich und vielleicht nimmt man dann irgendwie eben ein Assoziogramm zum Thema
6 Auto. Ich denk, dann kommt man relativ schnell darauf, dass es auch hier in Mexiko, was mit Status
7 zu tun hat. Also, das Auto ist ja auch hier nicht nur irgendwie 20 Mark wert, sondern ist ja auch was
8 mit Status (?)
- 9 Tomás: Vielleicht Automarken, ich denke auch gewisse Automarken, (?)
- 10 Annette: Wenn man Auto sagt
- 11 Pablo: wenn man Auto sagt, ja |Automarken
- 12 Conrad: |(?)ja, wenn man Mercedes, (?) zum Beispiel, ich hab mal gelesen, dass
13 bei der Botschaft, da gibt es doch diesen Hans Rogenmeister (?), da kommt ein Oberbegriff und
14 dann zerteilt es sich in vier, und da können die Marken kommen. Zum Beispiel steht da Mercedes
15 beispielsweise als Oberbegriff Auto, Mercedes und dann teuer, Luxus, Statussymbol. VW, da kann
16 man zum Beispiel, da wäre eine mögliche Antwort commun, nicht (?) billig, ehm, und so weiter,
17 verbraucht wenig Benzin, weil das ist wichtig hier in Mexiko, dass ein Auto wenig Benzin
18 verbraucht.
- 19 Annette: Ja, das ist in Deutschland auch wichtig.
- 20 Conrad: Ja, ich glaub, das Thema ist es gut, weil hier und in Deutschland kennt man es, das Thema, aber
21 mit verschiedene Denkweise. Also, die Denkweise ist verschieden.
- 22 Annette: Also, vielleicht erst mal ein Assoziogramm zum Thema Auto insgesamt und dann (...?)
23 verschiedene Autos, ja, Automarken. Vielleicht könnte man auch, ich weiß nicht, so wie da, Fotos
24 nehmen von deutschen Verkehrsmitteln. Vergleichfotos sammeln lassen von mexikanischen
25 Verkehrsmitteln
- 26 Tomás: ((sieht Bild an)) Straßenbahn
- 27 Conrad: In Zacatecas, (lacht) funktioniert nicht.
- 28 Annette: Ich mein, das hat auch viel sozusagen gesellschaftliche Bedeutung. Pesero, wer Pesero fährt.
- 29 Tomás: Viele Schüler fragen sich, wieso in Deutschland gibt es Straßenbahn.
- 30 Annette: Wieso gibt es Straßenbahnen?
- 31 Tomás: Ja, wegen Straßenbahn ist ein Symbol für atraso o algo así ((Rückständigkeit)),
32 Annette: aha
- 33 Tomás: es obsoleto, no, es ist doch so langsam.
- 34 Annette: Stimmt, und hier |gibt es ja auch (...?)
- 35 Tomás: |und die Wissenschaft (?)
- 36 Conrad: |hier wurde sie abgeschafft, weil, sie wurde abgeschafft, als die Züge, also es war
37 eine ausländische Gesellschaft von Straßenbahn, es waren Engländer.
- 38 Tomás: Engländer?
- 39 Conrad: Ja, ich glaub, und dann die waren ja abhängig von der Energie. Die Engländer hatten auch die
40 elektrische Energie, Strom. Sie waren die Besitzer und 1902 oder 10, 1910 wurde die Energie, also
41 was mit Strom zu tun hatte, wurde verstaatlicht
- 42 Annette: |hier in Mexiko (...?)
- 43 Conrad: |(...) klar ja, und die Engländer nicht nur die Besitzer von Straßenbahnen, sondern auch von
44 Stromgesellschaft.
- 45 Tomás: Aber war nicht diese Straßenbahn amerikanisch?

- 46 Conrad: Ja, ich glaube Amerikaner oder Engländer waren es. Für die war es ein Geschäft.
- 47 Annette: Die Straßenbahn?
- 48 Conrad: Ja.
- 49 Tomás: Die Straßenbahn, es waren Ausländer sehr schnell (?)
- 50 Conrad: Für die war es kein Geschäft, die sind dann ausgestiegen und haben viele hier in Mexiko, in der
- 51 Stadt sozusagen hat nicht funktioniert, ist kein Geschäft mehr,
- 52 Annette: mhm
- 53 Conrad: und deshalb hat man damals die U-Bahn gebaut, ursächlich hat es damit angefangen, (Pause) also
- 54 mit dem
- 55 Tomás: angefangen mit der U-Bahn
- 56 Conrad: Ja, mit dem Bau und dann |68
- 57 Tomás: |68 als die Olympiade stattgefunden hat
- 58 Annette: ah ja, so wie in München auch, so ja (lachen)
- 59 Conrad: und ich glaub, was in Mexiko das Auto ist eine Notwendigkeit, wir haben als Verkehrsmittel, haben
- 60 wir immer die U-Bahn also funktionsfähig
- 61 Annette: und die Pesero.
- 62 Conrad: Die sind ziemlich schlecht, gefährlich
- 63 Annette: gefährlich
- 64 Tomás: garafetes ((?))
- 65 Conrad: zum Beispiel in Pesero spielt mit das Leben (lache), entweder man wird überfallen |oder
- 66 Tomás: |(...) weil alles
- 67 so schmutzig
- 68 Annette: in dem Zusammenhang wäre zum Beispiel auch interessant
- 69 Conrad: ich glaube in Deutschland, wenn man Straßenbahn fährt, das ist auch so ein Art Lehre,
- 70 Straßenbahnfahren
- 71 Annette: eine Art
- 72 Conrad: Lehre
- 73 Annette: Lehre?
- 74 Conrad: Ja.
- 75 Annette: Ach so, wenn man als Fahrer, ja klar |das ist ein Ausbildungsberuf
- 76 Conrad: |hier nicht, hier gibt's keine Ausbildung
- 77 Annette: Stimmt, die Metrofahrer, die setzten sich einfach
- 78 ((durcheinander))
- 79 Conrad: Ja, okay, das ist eine Ausbildung, aber ich glaube so über drei Monate,
- 80 Tomás: nicht streng
- 81 Conrad: nicht so streng.
- 82 Annette: Das ist ja, glaub ich, in vielen Berufen dieses ganze Bildungssystem, im Grunde genommen dieses
- 83 Berufsschulsystem, das ist in Deutschland eine Berufsausbildung, die zwei, drei Jahre dauert. Aber
- 84 in den Zusammenhang zum Beispiel, wie du sagst, das Auto ist hier eine Notwendigkeit, und mit
- 85 dem Pesero zu fahren, da riskiert man sein Leben, da wären vielleicht auch ganz interessant, äh,
- 86 es gibt in Zürich dieses Modell der autofreien Stadt. Da müsste man einen Zeitungstext oder
- 87 irgendwas haben, Bilder oder so. In Zürich haben grundsätzlich, ich weiß nicht, ob es immer noch
- 88 so ist, da fahren also sehr viel Straßenbahnen und die haben grundsätzlich Vorfahrt. Die wollen im
- 89 Prinzip den Autoverkehr abschaffen, das heißt Straßenbahnen kommen viel, viel schneller voran,
- 90 die haben nämlich Exklusivspuren und kommen viel schneller voran als die Autos, und deshalb

- 91 kann in Zürich auch irgendwie, Manager und so weiter fahren mit der Straßenbahn, ja, das ist
92 schon, weil es zum einen wirklich schneller geht und weil es sozusagen von einem gesunden
93 sozialen Bewusstsein zeugt. Das ist in Deutschland noch nirgendwo in dieser Form stark
94 ausgeprägt aber (...?). Diese Wendung sozusagen hin, nicht mehr individualistisch mit dem
95 eigenen Auto die Stadt zu verschmutzen, sondern eben mit der umweltfreundlichen Straßenbahn
96 zu fahren.
- 97 (Pause)
- 98 Pablo: Ich meine, die Schüler, wenn man eine interkulturelle Übung oder (?) braucht, sollte man
99 verschiedene, das heißt, ich bin nicht dagegen sonst an die Stelle gibt, das heißt alles oder etwas,
100 was ich denke zum Beispiel, ein Auto ist. Das Auto als Sache ist dasselbe Sache, aber für mich
101 diese Sache ist etwas, und ich ganz anders, das heißt, ich als Lehrer könnte ich nicht meinen
102 Meinung immer sagen, weil die Schüler können meine Meinung akzeptieren und vielleicht meine
103 Meinung ist nicht so (?).
- 104 Tomás: Ah, du meinst, deine Meinung äußern, aber nicht durchsetzen.
- 105 Annette: Ja, klar.
- 106 Pablo: Als Lehrer ich würde sagen, dass ist ein Auto, das ist ein BMW, warum fahre ich einen BMW, oder
107 dass ist ein Grund das eigenes Grund, das heißt die Schüler sollen nicht denken, die Deutschen
108 fahren BMW weil, weil ein Deutscher hat es gesagt. Deshalb gibt es viele Stereotypen, also ich
109 meine, dass gerade hier an der (?) es gibt viele Bilder. Warum denkt man, dass deutsche Frauen
110 blond sind? Und dort jedes Bild ist eine blonde Frau.
- 111 Annette: Ja klar
- 112 Pablo Und warum würde ich als Lehrer, das ist Deutschland, die Schüler, ah, die Frauen sind blond, die
113 Autos sind ja, ich würde sagen, für mich als Lehrer jeder Schüler versteht, dass diese Sachen, alles
114 hat einen Grund, das heißt für mich, das kann sein anders, aber das heißt, dass für ihn dasselbe
115 ist. Kann man nicht sagen, die Mexikaner sind so und so.
- 116 Annette: Nein, nein, klar, aber ich glaube, es gibt doch irgendwie, also, davon gehen wir ja hier aus,
117 sozusagen kulturelle Klischees oder sagen wir kulturelle Standards, die ein bisschen, sagen wir,
118 diese einzelnen Vorstellungen, die mit einem bestimmten Auto verbunden sind in einem Kollektiv
119 mehr oder minder zusammenfassen, ja, dass sich das dann immer noch unterscheidet, ist ganz
120 klar. Aber ich glaube, man kann doch eben ausmachen, dass ein Deutscher zum Beispiel mit
121 einem Mercedes wahrscheinlich was anderes verbindet, oder die Mehrheit der Deutschen als die
122 Mehrheit der Mexikaner.
- 123 Conrad: Zum Beispiel das Nationalbewusstsein in Deutschland, warum fahren zum Beispiel in Bayern mehr
124 Leute mit BMW, und warum in Baden-Württemberg fahren mehr Leute mit Mercedes? Das hat
125 doch damit zu tun, dass BMW hat doch seine Fabrik in München und in Baden-Württemberg in
126 Stuttgart ist doch das Mercedes-Werk. Das hat auch etwas damit zu tun. Warum ein
127 Ministerpräsident von Bayern muss er mit BMW fahren, weil es ist gerade ein Symbol auch aus
128 dem Freistaat Bayern ((Annette: Natürlich, klar.)). Während beispielsweise, ich glaube Helmut Kohl
129 oder Schröder, die fahren doch mit Mercedes und selbst Honecker fuhr ein Mercedes.
- 130 Annette. Honecker, ja?
- 131 Conrad. Ja, klar, er hat ein Mercedes.
- 132 Annette: (...?)
- 133 Conrad: Oder mir ist auch zum Beispiel aufgefallen, dass zum Beispiel Volkswagen, die haben eine ganz
134 gute Strategie entwickelt, weil die kaufen Autofabriken, zum Beispiel in Spanien SEAT. Alle wissen,
135 das ist Volkswagen, aber der Name SEAT. Die Spanier identifizieren es mit Spanien. In der

- 136 tschechischen Republik, da gibt es Skoda (Annette: Skoda), ja, und das ist auch ein ganz gute
137 Strategie. Das heißt, die haben nicht das Gefühl, die Deutschen kommen jetzt und kaufen alles
138 und, sondern die lassen den Namen zuerst, Skoda oder SEAT und
- 139 Annette: klar natürlich, das wäre auch ein nationaler Skandal sozusagen, wenn Skoda |plötzlich
140 Pablo: Ja wie hier die Japanischen Unternehmer und Tsuru, ja die Japaner, einen Tsuru
141 Annette: Ja?
- 142 Pablo: Und da gibt's, wie wir gesagt haben, diese Stereotypen. Warum fährt ein (?) Professor oder ein
143 regionaler Vorsitzender der Grünen, warum fährt er mit einer Ente oder so was.
- 144 Annette: Ja
- 145 Conrad Das Auto verschmutzt genauso wie die anderen (Annette: Ja klar.), sogar mehr.
- 146 Annette: Und vergleicht man, (...?) und sagt ne, sagen wir, ich als Lehrer am Poli ein bestimmtes Auto
147 fahren müssten oder dass, was weiß ich, ein Politiker (...?)
- 148 Conrad: Aber was Statussymbol betrifft, also früher, als es keine deutsche Autos hier gab, BMW und
149 Mercedes, manche Politiker hatten schon einen BMW oder Mercedes (Annette: Aha.) und es war
150 aber auch illegal, aber sie waren halt Politiker. Irgendwie, sie haben die Autos aus Europa, da
151 haben sie gesagt, sie waren Diplomaten, sie haben das Auto dann hierher gebracht. Schon ein
152 Statussymbol, also, ich glaub auch, also Deutsche. Deutschland in Mexiko, da denkt man schon an
153 Autos. Mercedes, BMW und Volkswagen. Also, man weiß, dass in Deutschland auch
- 154 Annette: |Ja, das ist
- 155 Conrad: |vielleicht bei Opel weiß man vielleicht nicht mehr, (...?)
- 156 Annette: und dass wir auch sehr schnell, wenn man Deutschland sagt, werden sehr schnell die Autos
157 assoziiert.
- 158 Conrad: Ja.

- 1 Miguel: Die ganze Mappe würde ich sagen ist nur auf Deutschland, da ist Österreich und die Schweiz nicht
 2 miteinbezogen aber (...?) ((lachen aus der Gruppe)). Oben, weniger Kinder als alte Leute, das ist
 3 ein Teil der Problematik (klatschen) der Gesellschaft eh, Goethe und Co. natürlich auch die
 4 ganzen Literaten was Kunst betrifft. Natürlich Kohl und (...?). Und also viele andere Leute in
 5 Philosophie nehme ich an,
 6 Jutta: und Kultur
 7 Miguel: und Musik (...?) Autos, Technologie, Expo. Freunde fürs Leben, das fand ich ein bisschen schwierig
 8 zu interpretieren, ((lachen aus der Gruppe)). Die Natur ist ganz wichtig, sehr, sehr wichtige Aspekte
 9 der Deutschen einfach. Der Bezug zur Natur, natürlich in Mexiko ist ein bisschen kaputt, aber man
 10 kann auch was sehen ((lachen aus der Gruppe)), aber man kann das noch genießen. Pünktlichkeit
 11 bei Zügen ist ein wichtiger Aspekt für deutsches Leben, diese Ordnungsmäßigkeit, wie das Leben
 12 gehen muss. Allgemeine Unzufriedenheit, die haben wir wohl alle, die ganze Welt wahrscheinlich,
 13 denke ich, das ist nicht nur ein Aspekt der Deutschen, aber natürlich die Deutschen sind besorgt
 14 über ihre Probleme. Sparbuch, natürlich, da denke ich, hier geht es darum die Gedanken an die
 15 Zukunft. Versicherung, das ist ganz wichtig für die Deutschen, dass sie ihr Leben versichern für ihr
 16 Alter ((zustimmende aber unverständliche Bemerkungen, lachen aus der Gruppe)) für immer
 17 Xochil: die Sicherheit
 18 Miguel: natürlich Leistung bei der Arbeit. Wir kommen noch mal zurück zu dieser Ordnung, Pünktlichkeit,
 19 Lebensrhythmus. Andere Aspekte, wenn man das hier Biergarten, das Zusammensein, wie sich
 20 Deutsche treffen, wie sie, das ist eine Seite der Kultur wie eine Gewohnheit, dass die Deutschen
 21 sich immer in einer Kneipe treffen, einen Kaffee trinken und so. Hier ist natürlich etwas anders. Und
 22 das Essen natürlich, Torten, das ist etwas ganz besonderes der Kultur. Und ja Politik, Skandal, das
 23 ist, wie könnte ich das ausdrücken, das ist die aktuelle Problematik der Politik, das spielt natürlich
 24 eine Rolle, wird immer eine Rolle spielen. Den Pfeil verstehe ich auch nicht, ein Gebäude nur mit
 25 Hunde, das verstehe ich nicht, was ist der Zusammenhang.
 26 ((Viele durcheinander, unverständlich))
 27 Miguel: Ist das vielleicht eine Schule?
 28 Vera: Es geht ja um die Hunde.
 29 (...?)
 30 Leiterin: Wie war denn Gruppe A, habt ihr so gedacht, ja, es stimmt oder es stimmt nicht?
 31 ((Zustimmendes Gemurmel aus der Gruppe))
 32 Xochil: Da haben wir hier, oh mein Gott, verschiedene Aspekte der deutschen Kultur und hat man das so
 33 dargestellt als äh, ich habe das Gefühl, dass das Bilder von Eindrücken sind, die man schon so,
 34 also vorübergehend in dem Land, so mitbekommen hat also. Und das sind Themen die natürlich
 35 sehr oft in unserem Unterricht in unserem Deutschunterricht vorkommen, wofür sich auch die
 36 Studenten interessieren können, ja. Und was haben wir zunächst, zum Beispiel es fängt, würde ich
 37 schon sagen, es fängt beim Winter an. Also die Jahreszeiten, die schon einen ganz großen
 38 Unterschied zu den Jahreszeiten in unserem Land haben, ja, zum Beispiel wie Schnee. Also
 39 Bräuche wie Nikolaus sagen wir mal so und Adventskranz, also das sind Gewohnheiten, die gerade
 40 in Mexiko nicht als typische bezeichnen könnte. Ja, hinzu kommt es natürlich das Schlittenfahren,
 41 das fällt natürlich einem Nichtdeutschen auf, das gehört, das ist ein Teil der Kultur also der
 42 Sportarten die man, ja Sportarten könnte man schon sagen, so gerne im Winter treiben kann, also
 43 vor allem die Kinder. Mhm, und warum nicht die Milkschokolade gehört zu dem Winter. Da hat
 44 man schon großen Appetit drauf ((zustimmendes Gelächter))
 45 ?: Im Sommer auch

- 46 Xochil: im Sommer auch aber, okay ja (lacht) ja, ((Gemurmel aus Gruppe)) ja, dann natürlich es gibt ja also
47 diese Assoziationen, Jahreszeiten, Bräuche, aha, Traditionen, alltägliches Leben mit dem, wie sagt
48 man, Schlittenfahren, aha, und dann noch ein bisschen mehr. Gehen wir ins Oberflächliche, was für
49 ein Bild ich habe von gewissen Städten also Kiel, Ostsee oder Berlin, wie steht's da. Mhm, die
50 Landschaft natürlich, das ist ein Begriff, über den man so gerne im Unterricht sprechen kann, das
51 ist Teil der Interesse, die Landschaft. Dann weiter hier oben ah, also der Boris Becker, da fällt mir
52 ein, da muss ich natürlich an Sport denken, also wie erfolgreich die Deutschen in verschiedenen
53 Sportarten sein können, ne, und dann kommen wir zu dem „Ich liebe Boris Becker“ ((lacht, die
54 anderen auch)), ja da steht schon, ob das der Sport ist oder ob das heißt die deutschen Männer
55 gefallen mir ganz gut, das wissen wir nicht, das ist also, das wird euch überlassen, wie man das
56 interpretieren möchte, ne. Und dann sehen wir noch oben Auto, da kommen wir zu dem Bereich
57 Industrie. Ja, da sind natürlich die Deutschen sehr stark vertreten im Ausland, also nicht nur wie
58 gesagt in anderen Bereichen, das werden wir gleich sehen, Industrie, so kann ich das
59 interpretieren. Aha ((mit Lachen in der Stimme)), ein großes Problem, das Wetter, das macht uns
60 natürlich auch Sorgen, wenn wir auch mal, auch wenn es vorübergehend, wenn wir mal in
61 Deutschland waren. Das hat uns ein bisschen beschäftigt, also nicht nur die Deutschen
62 beschäftigen sich jeden Tag mit dem Wetter, mit der Wetterprognose, wie man sich anziehen soll,
63 ob es regnet oder ob's sonnig wird und das man die richtige oder geeignete Kleidung dafür
64 anziehen soll, ne, sondern auch wir als Nichtdeutschen ne, haben wir Interesse, oder fangen wir,
65 auch das gleiche Spiel wie die Deutschen ne, uns für das Wetter zu interessieren. Die Sonne ist
66 bevorzugt, oder wird bevorzugt natürlich als trübes Wetter wolkig und regnerisch, das macht schon
67 den Menschen depressiv. Okay. Etwas über Politik, ja 'Nein danke' ((liest von Collage)) jetzt wissen
68 wir die Affäre und das Ganze mit Kohl und Gesellschaft ne, und warum nicht, also das Politik uns
69 hier beschäftigt uns ein bisschen. Und dann kommen wir wieder zum Thema Kultur, das sind die
70 typischen Bilder, die wir immer von der Kultur haben, die bekannten oder bekanntesten
71 Schriftsteller des Landes Goethe und Günter Grass, ne, und Thema Literatur, Kultur. Und noch
72 einmal, da wird so eine Andeutung auf Sport gemacht, Fahrrad fahren, das ist eine beliebte
73 Aktivität in Deutschland, was wir hier in Mexiko leider nicht machen können, weil da haben wir
74 schon große Probleme ne.
- 75 ? : (...?)
- 76 Xochil: Ja genau, und wird das Fahrrad gestohlen oder sonst noch was, ne, okay. Dann andere Themen,
77 die uns beschäftigen hier in dieser Gruppe, das ist die Landschaft, die Berge sowieso, das ist eine
78 wichtige Assoziation von, was wir ein Bild wir von dem Land haben, das ist immer, das
79 widerspiegelt sich in der Natur, die Landschaft, die Bergen, mhm. Und, ja was haben wir noch da,
80 die Berge. Und zum Thema Wissenschaft und Physik, da spielt natürlich Deutschland genauso wie
81 in der Industrie eine große Rolle, ne, genauso wie bei Volkswagen. Und etwas woran wir immer so
82 gerne äh, Mexikaner denken, und wir, wie sagt man das als Vorbild von der deutschen Kultur
83 haben ((leicht ironisch)) das ist das deutsche Bier, das darf nicht fehlen und kulinarische Bereich
84 wird auch da präsentiert durch diese ganzen Weihnachtsplätzchen, ne, die einem so gut
85 schmecken, und die man so gerne vermisst. Und ich würde sagen wir sind ganz im allgemeinen
86 Themen, die man gerne so mit den Studenten behandelt, wofür sich die Studenten oder wir selber
87 auch mal interessieren, weil das ja schon Aspekte des Landes, von der Oberfläche her gesehen,
88 sind. Aber das bleibt natürlich in der Oberfläche.
- 89
- 90 Leiterin: Seid ihr richtig interpretiert worden, wollt ihr noch etwas dazu sagen?

- 91 Anja: Das war mehr als wir eigentlich dabei gedacht hatten
92 ((Lautes, allgemeines Gelächter))
93
- 94 Anja: Auf dem Bild sehe ich zwei Kreise, auf dem äußeren steht „denken“ auf dem Inneren „erleben“.
95 Und ich glaube, das ist Deutschland von außen und Deutschland von innen. Dass das Bild nicht
96 immer übereinstimmt, wenn man dort lebt oder wenn man von draußen sieht. Im inneren Kreis ist
97 Politik und Sicherheit, da ist ein Bild von der Allianz-Versicherung, Landschaften, Industrie und
98 Reisen und nicht zu übersehen, einkaufen. Vielleicht die innere Realität vom Land ist auch dieses
99 Schweizer Häuschen. Vielleicht wirklich, was die Leute erleben, Politik, Geschichte, Willy Brandt ist
100 etwas versteckt worden, im wichtigsten Moment seiner Karriere und auf dem äußeren Kreis ist ein
101 Deutschlandbild, was vielleicht nicht ganz die Realität ist oder nur teilweise. Da ist also Fussball, (?)
102 bekannt. Landschaften, Autos, Märchen, ganz oben, und Literatur und Essen, vielleicht das, wie
103 man Deutschland eigentlich kennt und erwartet und das Ganze endet in einem Chaos, Drama und
104 Unheil. ((Gelächter)) aber ich bin nicht ganz einverstanden, ich weiß nicht, ob das nicht eigentlich
105 ins Zentrum gehören sollte, über die CDU. Und dann gibt's unten noch so vereinzelt ja, weiß ich
106 nicht so ganz, warum das jetzt außerhalb ist, Reisen, ein Koffer. Günter Grass wurde ganz nach
107 unten geschoben und Humboldt auch. Vielleicht fällt da das beste aus Deutschland raus,
108 ((Gelächter)) oder vielleicht hat das einfach auch nicht mehr in Kreis reingepasst.
- 109 Xochil: aus technischen Gründen
- 110 Anja: Da wurde so grün ein Platz geschaffen und Familie und Landschaft, Wohnlandschaft wurde auch
111 ausgruppiert, gleich unter Drama, Chaos und Unheil, ist die Familie ((Gelächter)) ehm. Das stimmt
112 vielleicht ja und sonst, weiß nicht.
- 113 Leiterin: Wie fühlt sich C, seid ihr einverstanden?
- 114 Elisa: Ja, ich glaub, die Interpretation war genau das, was wir gedacht haben. Nur die Bilder unten (...?),
115 das war alles innen drin.
- 116 Anja: Gut, dann verzeihe ich euch, dass ihr den Günther Grass nach unten getan habt.
- 117 Xochil : Vielleicht haben wir uns ein bisschen mehr so auf den inneren Kreis konzentriert, ne. Und was du
118 gesagt hast, das stimmt schon, das ist ein Teil von dem, was man als Eindruck hier haben kann.
119 Wenn man draußen ist, wenn man so gar nicht die Gelegenheit gehabt hat, in dem Land zu sein für
120 gewisse Zeit, wo man eigentlich mit den anderen Aspekten des Landes eigentlich konfrontiert wird,
121 sind hier dargestellt. Und hier geht man von der Idee denken aus, ja, Vorstellung was für eine Idee
122 habe ich und da gehören eigentlich diese Vorbilder oder diese Tabus oder diese Ideen und hier
123 geht man schon eigentlich mehr von dem Erlebnis, was man da selber mitbekommen hat und erlebt
124 hat.
- 125
- 126 Vera: Also, was verbinde ich mit Deutschland. Würde ich erst mal sagen hier der ganze Kulturbereich,
127 dann Natur, großer Bereich, Berge, Pferde, was weiß ich Klima, Winter, Tiere in freier Wildbahn,
128 so, dann Sehenswürdigkeiten gibt es viele, die man sich anschauen sollte, wenn man Deutschland
129 besucht. So jetzt ein Sprung, hier Geld, da denke ich sofort, weil wir das bei unserer Gruppe, bei A,
130 auch hatten, an Sparbuch. Jeder Deutsche will ein Sparbuch für sein Kind anlegen und für sich
131 selber. Geld ist wichtig, sparen, an die Zukunft denken. Dann Deutschland und Fußball ist klar, wir
132 wollen immer Weltmeister werden. ((Gemurmel aus der Gruppe, unverständlich über Fußball)) Ja,
133 jetzt haben wir Kultur, Natur, Geld, Fußball, Sport, Essen. Essen ist immer wichtig, wenn man ein
134 anderes Land bereist. Kuchen ist gut in Deutschland, die Schokolade ist noch besser in
135 Deutschland, Milka ((zustimmendes Gemurmel und Gelächter in der Gruppe)). Vergangenheit,

- 136 Geschichte, Hitler wichtig, Judenverfolgung vermute ich, aktuelle politische Situation, der
 137 Spendenskandal und Kohl, ja vielleicht. Jetzt fällt es mir ein Bräuche und Sitten, ne, denk ich hier
 138 so, Straßenfest, ja doch Bräuche und Sitten werden gepflegt und Deutschland, wichtig interessant.
 139 Und dann hier, weil es auch ein graues Bild ist, eher negativ belegt würde ich denken, Industrie in
 140 den Städten oder überhaupt, Umweltverschmutzung oder so was vielleicht, keine Ahnung, dann
 141 Autoindustrie, nur Auto, Autoindustrie, VW in Mexiko, keine Ahnung. Zeit Wissen, fällt mir nichts zu
 142 ein, (...) Ach ja hier, das genau, das Bild genau, Individuen, die Familie auseinandergeschnitten,
 143 Mutter für sich, Kind für sich, Vater für sich. Vielleicht würde ich denken, in Deutschland ist die
 144 Individualität sehr wichtig, das heißt mit 18 verläßt man das Elternhaus und versucht sein eigenes
 145 Leben zu leben. Jeder versucht zwar Familie schön, Kleinfamilie, Kleinfamilie ist ja nur ein Kind,
 146 aber jeder versucht doch, seine Sachen zu machen und der Familienverband ist nicht so stark
 147 ausgeprägt, wird nicht so gepflegt als Familie wie zum Beispiel in Mexiko. Das soll vielleicht
 148 dadurch ausgedrückt werden. Ach und dann Servus, Hallo, Grüezi, man spricht ja nicht nur in
 149 Deutschland Deutsch, ne, ist da ein kleiner Hinweis.
- 150 Leiterin: Seid ihr richtig interpretiert worden oder nicht so ganz?
- 151 ((unverständliches Gemurmel))
- 152 Vera: Ach so ja, das sieht man nur von weitem, wenn man jetzt so dicht vor steht hab ich es jetzt
 153 vergessen, aber von weitem habe ich es vorhin gesehen, die Plakatform ist verändert worden, das
 154 Haus, das Haus. Bitte.
- 155 Miguel: Das Einzige was ich sagen wollte, wir sehen das Ganze Deutschland als innen und deshalb das
 156 Haus. Wir wollten als Tür mit was Schöнем anfangen, Natur, was Fröhliches und danach, wenn
 157 man tiefer reinkommt, dann kommen andere Sachen, nicht nur Fröhliches auch Probleme, auch
 158 was Schönes aber auch Probleme,
- 159 Marion: und deshalb Hitler auf dem Dachboden
- 160 Miguel: Ja, leider bleibt die Problematik ganz hinten in Deutschland, Österreich und die Schweiz
- 161 ((Gelächter, alle reden durcheinander))
- 162 ?: aber das hat auch mit dem Ausländerhass zu tun, Xenophobie sagt man auf Deutsch?
- 163 Jutta: Also dieses Bild, Hitler steht auf einem Podest und dieses Podest ist jetzt eine Gruppe von Frauen
 164 die Kopftücher trägt, es ist eine Collage, wir wollten nämlich Rassismus ausdrücken, der von der
 165 Geschichte, von der Vergangenheit bis in die heutige Zeit besteht.
- 166 Leiterin: Und sonst, fühlt ihr euch richtig interpretiert?
- 167 Miguel: Ja, natürlich, was wir uns gedacht, war schwierig, natürlich, wir hatten nicht so viel Geduld, es ist
 168 immer dasselbe. ((Gelächter))
- 169 Leiterin: Jetzt kommt E
- 170 ?: Also meine Interpretation ist vielleicht nicht so weit wie die anderen, aber ich sehe wenige Aspekte
 171 da in diesem Bild, also können wir vielleicht anfangen mit den Landschaften, also ich meine, die
 172 sind sehr wichtig da weil da 1,2,3,4,5, da sind. Ja, haben wir auch eine typische Landschaft im
 173 Winter, die Berge, der Schnee und so, das finde ich, ist sehr typisch für Deutschland und auch
 174 vielleicht von anderen deutschsprachigen Ländern oder europäischen Ländern. Da haben wir noch
 175 im Bild Mitte oben, das sind Personen, die vielleicht typische Kleidung haben, also diese kurze
 176 Hose, Stock, also die Kühe, sind sie das? (lachen) Ich kann nicht so gut sehen. Also ich muss
 177 gerade an Wanderungen denken, das ist sehr wichtig, das ist ja typisch von diesen Ländern. Dann
 178 das andere Aspekt, das ich gerade sehe, ist das Essen, da haben wir Brezeln, vielleicht sind sie
 179 Raritäten, weil ja mit Schokolade bedeckt sind. Da gibt's auch typische Schokoladen und das
 180 Essen. Bier dürfen wir nicht vergessen. Ja und in der Mitte sehe ich auch Leute, ich sehe Leute

-
- 181 genießen einen Wohlstand, den vielleicht wir in Mexiko im Alter nicht haben. Ja, ich sehe auch alte
182 Leute, und sie haben einen gewissen Wohlstand und das ist auch gut. Ich glaube, das ist alles was
183 ich sehe. Ich weiß nicht was die anderen meinen.
- 184 Leiterin: Gut wie fühlt sich E, hat eure Gruppe das Gefühl, sie sind richtig interpretiert?
185 ? : Ja, ich find schon.

- 1 Leiterin: Das weitere Vorgehen wäre jetzt, dass wir uns angucken, was in den einzelnen Gruppen passiert
2 ist, was zu den einzelnen Zielen für Übungsformen gesammelt worden sind und dass wir dann die
3 Bücher nehmen, mit denen ihr arbeitet und ein Lektion nehmen oder auch zwei, je nachdem wieviel
4 Zeit ihr in den Gruppen habt und da guckt, was kann ich da einbauen, also wie kann ich eine
5 Lektion ein bisschen erweitern, was kann ich eventuell wegnehmen etc. das erkläre ich nachher
6 noch mal. Welche Gruppe möchte denn anfangen mit dem, was so entstanden ist in den
7 Gruppenarbeiten. Die Gruppe zwei? Nur eine Gruppe nicht alle auf einmal, das ist immer das
8 Problem, wenn alle auf einmal wollen. (Pause) Dann machen wir es doch einfach so, aus jeder
9 Gruppe eine Person, dann sammeln wir aus allen anderen Gruppen auch zusammen, vielleicht aus
10 der Gruppe eins, dass jemand mal kurz mal anfängt und dann kommen die anderen gleich dazu.
- 11 Elisa: Können wir von Gruppe 1, Xochil, Ich, Conrad, Elisa, Martha, erst hatten wir die große Diskussion,
12 dass wie, wann, wo, das war ein bisschen schwierig. Und nach einer Weile haben wir uns
13 entschieden, vielleicht doch ein Ziel anzusteuern und zwar wurde vorgeschlagen, man könnte doch
14 zum Beispiel zu einem Punkt; Bewusstwerden der eigenen Vorstellung von Deutschland, wie
15 könnten wir das ankurbeln ein bisschen.
- 16 Leiterin: Ich denke, es ist ganz interessant, auch die Gedankengänge nachvollziehen zu können, wie man
17 dazu hinkommt.
- 18 Elisa: Okay. Der erste Vorschlag war, man könnte doch ein Rollenspiel in einer Gruppe. Die Schüler
19 sollen sich damit auseinandersetzen was ein bestimmtes Thema betrifft. Und ein Vorschlag war,
20 vielleicht sollten wir ein Projekt bearbeiten, eine Gruppe versetzt sich in die Rolle der
21 MexikanerInnen und die andere Gruppe in die Rolle der Deutschen, das war ein Vorschlag und das
22 würde vielleicht bei einem Projekt passieren und beide müssen das selbe Projekt aufarbeiten. Und
23 dann kam der nächste Vorschlag, vielleicht ist das doch nicht so gut. Ein Projekt ist doch sehr, da
24 müsste man doch sehr viel Erfahrung haben und Kontakt zu Deutschen oder Österreichern haben.
25 (..?) Und dann kam der nächste Vorschlag, vielleicht könnte man eine Einladung zu einer
26 Geburtstagsparty und jeweils ein Teil der Gruppe würde Mexikaner repräsentieren, irgendwie
27 handeln und die anderen mit der Deutschen Mentalität, das war der erste Punkt. So dann könnte
28 man vielleicht Bewusstwerden ankurbeln, was bedeutet, in einer deutschen Gruppe zu sein oder
29 was bedeutet es, in einer mexikanischen Gruppe zu sein. Und dann hatten wir das Gefühl, es ist
30 doch vielleicht sehr wenig Information. Wie könnten wir das vielleicht ein bisschen vorentlasten das
31 Thema und zur Vorentlastung haben wir Nummer drei genommen. ‚Erkenntnis, dass sich der
32 Bedeutungsumfang von Wörtern erst dann ergibt, wenn man hinter den Wörtern stehende
33 gesellschaftliche Wirklichkeit miterarbeitet‘ Also man setzt als Assoziogramm den Zentralbegriff
34 Pünktlichkeit und sammelt, lässt die erst mal Wortschatz dazu sammeln und soweit sind wir
35 eigentlich gekommen.
- 36 Xochil: Ja, es gäbe zwei Alternativen, dass erstmal vielleicht könnte man so eine Bildgeschichte nehmen,
37 wo es darum geht, eine Uhr, dass jemand vielleicht, also dass es mit der Zeit zu tun hat, das wäre
38 zum Beispiel ein Anlass, das Thema einzuführen oder selbst dort, oder das heißt Aktivierung des
39 Vorwissens, indem man die Studenten Fragen stellt, ja also, wie spät ist es, wann fängt der
40 Unterricht an, so Fragen, die zeitbezogen sind. Das wäre die erste Möglichkeit.
- 41 Leiterin: Das Rollenspiel ist dann erstmal verworfen worden?
- 42 Elisa: Nein, das war noch drin, nur wie könnten wir das Vorwissen ankurbeln, dass wir dann wirklich das
43 Rollenspiel, also gezielt herankommen. Könnte man damit rechnen, dass die das nicht schaffen
44 und dann steht man da als Lehrer und hat das nicht geschafft, was man wollte,
- 45 Leiterin: Ja, was ist dieses Nichtschaffen?

- 46 Elisa: Ja sie können nicht zum Beispiel diese Einladung haben, was da nur um eine Einladung zu einer
47 Geburtstagsparty von einem Lehrer und bei dem eingeladen, und wenn die eine Gruppe jetzt diese
48 deutsche Gruppe nicht die Begriffe und die Pünktlichkeit und all das assoziiert, was man heute im
49 Kopf hat, dann wird es natürlich
- 50 Vera: also ich denke, man muss sprachlich vorentlasten und inhaltlich also um diese Missverständnisse
51 und so was dann auch herauszuarbeiten, denn darum geht es ja jetzt doch in erster Linie, nicht
52 unbedingt so von wegen etwas sagen können. Das gehört natürlich auch zum Rollenspiel dazu,
53 aber da sollen ja auch Unterschiede und Missverständnisse herausgearbeitet werden, also muss
54 man das inhaltlich ja vorher auch bearbeiten
- 55 Elisa: Es ist ungeheuer komplex schon. Es ist eine schwierige Aufgabe.
- 56 Vera: Wir haben das mal gemacht, das ist bei Sprachbrücke, drittes Semester, Lektion neun (..?) erzählt
57 jawohl, wir haben einfach gemacht Telefongespräch, nachfragen, und da ist das verbunden mit den
58 Modalverben - sollen wir pünktlich sein, dürfen wir zu spät kommen - und dann halt inhaltlich, das
59 kann man sehr gut formulieren. Aber wie gesagt, nur zwei Personen Telefongespräch, ein
60 komplettes Rollenspiel.
- 61 Leiterin: Du hattest Bildgeschichte zur Vorentlastung mit der Zeit?
- 62 Xochil: Ja, viel kann man natürlich auch mit Assoziogramm kann man machen, aber ich glaube mit Bildern
63 sogar auch noch nach der Übungsphase. Also, da kommt diese Übungsphase, wo sie gerade
64 schon die Situation also das Rollenspiel durchführen, nach der Durchführung sollte man eigentlich
65 schon zu einem, sich gründlicher mit der Situation beschäftigen, irgendwie das analysieren, ne und
- 66 Elisa: ja wie hat sich jetzt die andere Gruppe verhalten, so ein bisschen analysieren in der Gruppe, was
67 hat die deutsche Gruppe gemacht und was hat die mexikanische Gruppe gemacht und ja, dann
68 wäre ein bisschen Bewusstsein da und dann könnte man andere Themen bearbeiten zum Thema.
- 69 Xochil: Und da kommt natürlich dieser Punkt zustande ‚Bewusstwerden der eigenen Vorstellung von
70 Deutschland‘ also, was ist Pünktlichkeit in Deutschland und auch was wir angesprochen hatten von
71 das Bewusstsein über das Eigene. Also das heißt, da können wir erst in diesem Moment sehen,
72 wieviel Information die Studenten über den Begriff Pünktlichkeit bezogen auf Deutschland haben
73 und erst dann könnte man natürlich schon ein bisschen eher so mit Landeskunde vielleicht
74 arbeiten, dass man über diese Unterschiede so festlegt oder darüber spricht und verschiedene
75 Möglichkeiten auch erwähnt.
- 76 Leiterin: Okay, jetzt haben wir Rollenspiel, Assoziogramm, Bildgeschichten von der Reihenfolge war es jetzt
77 eher so. Was haben denn andere Gruppen zu dem Ziel Bewusstwerden der eigenen Vorstellung
78 von Deutschland? Wurde es in anderen Gruppen auch behandelt?
- 79 Vera: Ja, wir haben da vorgesehen, Fotos einzusetzen, Fotomaterial, Collagen machen, eigentlich das
80 was wir gestern als Einstieg auch benutzt haben.
- 81 Leiterin: Collage, da kommen ja viele Bilder mit mhm, noch jemand, noch irgendeine Gruppe?
- 82 Veronika: Das haben wir zwar nicht in der Gruppe diskutiert, aber zu einem Rollenspiel ist mir jetzt ganz
83 spontan eingefallen, so was wie eine Dialoganalyse zu machen zum Beispiel Telefongespräch, das
84 läuft in Mexiko ganz anders als in Deutschland. Begrüßung am Telefon ist hier was anderes als bei
85 uns, also irgendwie einen Dialog zu analysieren auf Sprechakte und Realisierungen dieser
86 Sprechakte.
- 87 Peter: Bueno
- 88 (lachen)
- 89 Leiterin: Das ist natürlich etwas beim Telefon beim Begrüßen, bei, Verabschieden, beim Geschenke
90 entgegen nehmen, da gibt es ganz viele Möglichkeiten, wo man gut analysieren kann, wie läuft es

- 91 da ab und wie läuft es da ab.
- 92 Veronika: Ich war zum Beispiel am Anfang immer völlig perplex wenn ich zu jemandem „Danke“ sage, auf
93 Deutsch sagt man „Bitte“ und die sagen „sí“. Ja, okay, ich habe gedacht, wenn ich „Danke“ sag,
94 und der andere ist höflich sagt er „Bitte schön“, aber hier sagt man halt „sí“, so als Feststellung.
95 Okay, ich meine solche kleineren Sachen kann man auch analysieren.
- 96 Leiterin: Ja, klar
- 97 Peter: Bei den Telefongesprächen da gibt es, da gibt es einen Aufsatz von (?) „A donde hablo“?. Eine der
98 ersten Erfahrungen, die man macht wenn man am Telefon dich fragt, „con quien hablo“?
- 99 María: „Con quien desea hablar“?
- 100 Leiterin: Ja, ohne irgendwas zu sagen, ohne hallo zu sagen, einfach nur „a donde hablo, „
101 María: „bueno“
- 102 Leiterin: Wenn ich „bueno“ sage, und der Andere sagt dann zu mir „a donde hablo“, also ich habe es am
103 Anfang als unhöflich empfunden.
- 104 (lachen)
- 105 Leiterin: Gibt es noch was zu dem Bewusstwerden der eigenen Vorstellungen von Deutschland? Nein? Eine
106 schöne Möglichkeit ist auch so eine innere Reise zu machen, man sagt, man ist in einem
107 Fesselballon, man fliegt da jetzt über Deutschland, man ist da jetzt im Süden und dann im Osten
108 und Westen, und was da für Bilder kommen. Bestimmte Landschaften, die sollen einfach ein
109 bisschen mitschreiben was kommt, wenn eine Geschichte erzählt wird, so eine innere
110 Deutschlandreise. Gut. Welche Ziele wurden in der Gruppe zwei zum Beispiel behandelt. (Pause)
111 Oder in der Gruppe drei oder vier.
- 112 Peter: Vielleicht könnten wir so einen kleinen Bericht, so wie wir angefangen haben, die Gruppen ganz
113 kurz
- 114 Leiterin: Ja aber ich würde ganz gerne zu den einzelnen, ja okay dann zu den einzelnen Gruppen okay.
- 115 Vera: Das war gut.
- 116 Leiterin: Dann zu den einzelnen Gruppen. Ist bei eurer Gruppe ((A)) alles, oder habt ihr noch andre Ziele
117 diskutiert?
- 118 (...?)
- 119 Leiterin: Dann also die Gruppe 2
- 120 (Pause)
- 121 ?: Wir haben in der Gruppe drei ((B)) haben wir die emotionalen Faktoren diskutiert, wie können wir
122 diese Faktoren im Unterricht (...?). Und wir haben Vorschläge gemacht, zum Beispiel ein Lied,
123 konkrete Poesie. Aber zum Beispiel wir haben Mayra ist Deutschlehrerin aber nie war sie in
124 Deutschland, wir haben uns gefragt, wie kann sie das, diese emotionalen Faktoren übertragen (..?)
- 125 ?: (...?)
- 126 Leiterin: Mir ist jetzt nicht ganz klar geworden, wenn man mit Liedern oder konkreter Poesie arbeitet, da
127 wollt ihr die emotionalen Faktoren, ihr wollt herausarbeiten, dass sich die Studenten über ihre
128 emotionalen, Emotionen klar werden, die sie mit Deutschland verbinden, oder dass ihre Emotionen
129 die Wahrnehmung beeinflussen?
- 130 ?: Das und wie könnten wir diese Wahrnehmung der Studenten beeinflussen.
- 131 Vera: Also über emotionale Faktoren, die das Deutschlandbild prägen, darüber haben wir in unserer
132 Gruppe ja auch gesprochen. (...?) Also es ist ja nicht einfach, also hier steht Einsicht vermitteln, das
133 ist ja nicht einfach, also Einsicht in emotionale Faktoren und da hatte jemand in der Gruppe die
134 Idee, und ich fand das eben sehr gut, deshalb will ich das auch noch mal erwähnen. Mit Mexiko zu
135 beginnen, nicht, meinetwegen Thema Familie, was fällt euch ein, wenn ihr den Begriff Familie hört,

- 136 so und dann festzustellen, es geht gar nicht um ein anderes Land sondern, es geht um uns hier,
137 jetzt, wo wir alle mitreden können. Und dann eben einfach festzustellen, jeder verbindet damit
138 durchaus etwas anderes, und das sind manchmal durchaus auch konträre Standpunkte. Und dann
139 die Brücke zu schlagen, Deutschland eine andere Kultur, alles ganz anders. Da ist es eben noch
140 schwieriger zu sagen, so und so und so ist das. Also für mich war eben diese Aufgabenstellung
141 ‚Einsicht‘, wie will ich das erreichen, das finde ich ganz gut.
- 142 Leiterin: Ja, gut
- 143 Vera: Also das wäre doch ein Idee auch.
- 144 Leiterin: Sehr schön, ja, ich denke, diese ‚Einsicht in die emotionalen Faktoren‘ muss man fast erstmal bei
145 der eigenen Kultur beginnen. Wie die Emotionen meine Wahrnehmung beeinflussen.
- 146 Vera: Und Übungsform wäre dann schlicht und ergreifend Assoziogramm, aber dann für (...?), da geht es
147 mehr um das sensibilisieren, das kann man dann eben gut erarbeiten.
- 148 Leiterin: Assoziogramme mhm, schön, hat jemand noch diesen Punkt behandelt. Ihr hattet doch auch über
149 diesen Punkt gesprochen, die Gruppe dahinten, seid ihr da noch weitergekommen.
- 150 Sabine: Wir haben lange über diesen Punkt diskutiert und sind dann am Schluss nur dazu gekommen, dass
151 man das nur durch ein Gespräch machen kann. Also man spricht die Studenten direkt darauf an,
152 was hast du für Erfahrungen gemacht mit Schweizern, Österreichern und Deutschen. Wir haben
153 auch gesagt, dass man auch mit Bildern, durch die Interpretation von Bildern auch auf diese
154 Gründe oder erfahren kann, welche Erfahrungen die Studenten gemacht haben.
- 155 Leiterin: Bilder ganz allgemein, Fotos oder auf Deutschland bezogen oder auf deutschsprachigen Raum.
- 156 Sabine: auf Deutschland bezogen oder Schweiz (...?)
- 157 (lachen)
- 158 Leiterin: Ich sagte deutschsprachiger Raum, DACHL, ich denke das sind Bilder natürlich ganz gut und es
159 müssen ja nicht nur Bilder über den deutschsprachigen Raum sein, es können ja ganz allgemein
160 Bilder sein, wie man die interpretiert und warum man die so interpretiert. Also mit Bildern kann man
161 Emotionen sehr gut herausarbeiten, wie die beeinflussen.
- 162 María: mit Musik
- 163 Jutta: oder mit Farben
- 164 Leiterin: Mhm, aber an was denkt ihr da jetzt gerade? Wenn du sagst Musik?
- 165 María: Lieder
- 166 Dolores: Musik
- 167 María: Gerade in dem Alter unserer Studenten, da gibt es schon viel Musik aus Deutschland, die unsere
168 Studenten besser kennen sollten als wir. Dann bringen die Studenten Texte und Lieder, die
169 vielleicht wir als Lehrer niemals gehört haben. Natürlich haben die bestimmte Emotionen da von
170 der Musik her und so, das kann man schon ausnutzen.
- 171 Leiterin: Ja, dass diese Emotionen dann auch wieder weiterverarbeitet werden und die Wahrnehmung
172 beeinflussen, mhm. Und was meintest du mit Farben?
- 173 Jutta: Die Farben in der Hinsicht, dass eine Farbe für jeden etwas anderes repräsentiert also persönlich
174 aber auch kulturell. Dass Weiß in unserer Kultur was anderes bedeutet als in Indien zum Beispiel.
175 Dass man damit dann auch arbeiten kann. Vielleicht passt das dann zu 6 oder 7, der eigene
176 kulturelle Hintergrund, dass das da dann rauskommt.
- 177 Leiterin: Ja ganz sicher sogar, ich meine, wenn ich in Indien weiß gekleidete Menschen sehe und denke,
178 ach, die sind aber alle fröhlich, dann nehme ich was völlig falsches wahr. Das ist dann
179 wahrscheinlich ein Trauer (...?).
- 180 Veronika: Ein schönes Beispiel ist ja das mit der Sprachbrücke mit der Farbe lila, dass das in Asien sehr

181 schlecht aufgenommen wurde, weil lila eine sehr negativ besetzte Farbe ist, die Farbe der Trauer
182 des Todes.

183 Peter: Es wurde nicht bedacht.

184 Veronika: Es wurde nicht bedacht, obwohl es eigentlich das interkulturelle Buch ist, was eigentlich schon
185 wieder ein bisschen absurd ist. Also Symbolik, überhaupt Farben.

186 Leiterin: Ja genau, dass die Symbolik wieder vom eigenen kulturellen Hintergrund abhängt, also Farben
187 bzw. Symbolik darüber sprechen. Noch was dazu? Was mir dazu auch einfällt, wie würdet ihr denn
188 diesen Menschen beschreiben ((Folie Polizist aus Sichtwechsel)) Was würdet ihr denn denken?

189 ?: Er ist alt

190 Leiterin: Wie ist er? Sein Charakter?

191 ?: Ein Schriftsteller, Politiker, Geschäftsmann.

192 Xochil.: Ein Polizist

193 (lachen)

194 ((durcheinander)): er ist nett, freundlich, zuverlässig, Supermann, Versicherung,

195 Jutta: vertrauenerweckend

196 María: Ich habe nicht das Gefühl, dass er vertrauenerweckend ist, im Gegenteil,

197 Xochil: ziemlich misstrauisch

198 Miguel: (..?)

199 ((Großes Durcheinander))

200 Leiterin: Wie würdet ihr denn diesen Mann beschreiben?

201 Xochil: Das habe ich gesagt, das war ein Polizist

202 (lachen)

203 María: In Mexiko sehr schlecht

204 Leiterin: Er ist in Mexiko sehr schlecht, warum, weil sie negative Erfahrungen, negative Gefühle hervorrufen.
205 Mit der Erfahrung Polizist, schon ist die Wahrnehmung völlig anders. Und eigentlich ist es das selbe
206 Gesicht. Es ist ja das gleiche Gesicht.

207 Franca: aber das mit hat mit Kleidern zu tun

208 Leiterin: Ja, aber die Kleider werden ja auch so wahrgenommen, weil man eben schlechte Erfahrungen hat,
209 ja eben zum Beispiel in Mexiko. Da bin ich schon ganz klar, wie wichtig diese Erfahrungen sind,
210 diese Gefühle auch, was ich damit verbinde. Angst zum Beispiel, da werde ich sofort den
211 Menschen anders wahrnehmen.

212 ((andere unverständliche Nebengespräche zum Thema))

213 Leiterin: Wie bist du auf Polizist gekommen hier?

214 Xochil: So ein unzufriedenes, unmögliches und misstrauisches Gesicht, ein Künstler ist er bestimmt nicht.

215 (lachen)

216 Leiterin: Künstler lachen und sehen immer kreativ aus

217 Xochil: Sind anders

218 Leiterin: Welche Gruppe hat noch welche Ziele behandelt? Gruppe drei? Was habt ihr für welche?

219 ?: Wir haben für eins Collage

220 Leiterin: Also für systematisch Distanz zu den eigenen Gewohnheiten bekommen.

221 ?: Für acht haben wir Bilder, Comics und für neun auch.

222 Leiterin: Okay. Was auch eine ganz gute Sache ist, Werbung zum Beispiel sich angucken. Wie sieht
223 Werbung aus in der eigenen Kultur und in der Fremdkultur. Es lässt sich vergleichen. Und sich dann
224 überlegen, was steckt dahinter und dann versuchen auch Werbung machen zu lassen, zum
225 Beispiel. Von den Schülern Werbungen machen lassen, die für die Fremdkultur bestimmt sind.

- 226 Annette: Ich glaube, es ist auch ganz interessant, Distanz zu den eigenen Gewohnheiten oder Perspektiven
227 zu bekommen, auf dem Fortgeschrittenen-Niveau Texte aus (...?) mitzubringen und zu lesen oder
228 Texte aus Reiseführern oder (?), aber ich denke das ist insofern interessant, als da wirklich, da
229 auch wirklich Stereotypen produziert werden und da aber die mexikanischen Studenten sozusagen
230 die Experten sind. Nicht in der Lernerposition sondern den Text ja in gewisser Weise (?).
- 231 Leiterin: Textarbeit
- 232 Annette: Eine spezifische Form der Textarbeit
- 233 Leiterin: Vielleicht ist der Punkt noch mal ganz wichtig, den du gerade angesprochen hast, inwiefern
234 unterscheidet sich das, ich meine, das kann sich nicht groß unterscheiden. Wichtig ist einfach die
235 Sensibilisierung und dass, wir mit den Dingen, die wir, die Sachen, die wir hier machen können,
236 wenn man die ein bisschen anders anpackt, dann kommt man auch schnell zum Interkulturellen.
237 Und zwar mit dem Material, was wir haben. Und das wäre jetzt der nächste Schritt, dass ihr euch
238 eure Bücher nehmt und ein Kapitel.
- 239 Peter: Wir arbeiten ja hier mit Sprachbrücke und das ist ja schon vom Ansatz her interkulturell und klappt
240 trotzdem nicht. Ob wir nicht vielleicht überlegen warum?
- 241 Leiterin: Warum es nicht klappt, wunderbar.
- 242 Peter: Oder warum es klappt, (?) zum Beispiel klappt gut.
- 243 María: Schade das Laura und (?) nicht da sind, das sind diejenigen, die einen Pilotkurs mit Moment mal!
244 haben.

Jutta: Wir haben uns das Buch Sprachbrücke angesehen und haben das Kapitel 9 genauer betrachtet. Kapitel 9 ist eher für die Gruppe ab dem Niveau 3,

Vera: erste Lektion Niveau 3.

Leiterin: Niveau 3 ist das dritte Semester?

Xochil: ja

Jutta: Als zentrales Thema von diesem Kapitel steht die Einladung zu einer privaten Feier im Mittelpunkt so als inhaltliches Thema. Als Grammatikthema geht es vor allem um Modalverben. Kennen die anderen das, kennen die anderen Sprachbrücke?

((allg. Zustimmung))

Jutta: Wir sind dann zu unserer Konkluse gekommen, dass Sprachbrücke eben mit einem interkulturellen Ansatz arbeitet, das ist positiv, aber dass es sehr grammatiklastig ist, sprich, die Grammatik steht im Vordergrund und es gibt eine Diskrepanz zwischen dem interkulturellen Ansatz und den verwendeten Texten, weil die nämlich nicht authentisch sind. Sie sind konstruierte Texte, die eben zu Grammatikvermittlung dienen. Und der Lehrer muss zusätzliche Aktivitäten anbieten, leisten, weil sie im Buch nicht so gegeben sind. Er muss eben auch immer den interkulturellen Vergleich auch anbringen. Möchtet ihr was ergänzen?

Leiterin: Was müsste man jetzt in dieser Lektion machen, damit es nicht nur beim Ansatz bleibt, sondern tatsächlich interkulturell bearbeitet wird. Oder was müsste denn auf der Aktivitäten(?)

(Gemurmel)

Stefan: Es wurde gesagt, es funktioniert schon, es wird sensibilisiert, und man redet schon über die kulturellen Themen, also Einladung in Mexiko usw. dahin kommt man schon. Aber uns ist aufgefallen, daß gerade bei diesem Kapitel neun, ist der Ansatz eigentlich so eine Einladung, dann kommt so ein Hörtext, ein Dialog, man weiß nicht recht ob man den hinterher nachspielen soll, wahrscheinlich nicht, er wird einfach nur als Information über die Problematik eingegeben und dann soll man weitermachen mit einem Telefongespräch, also der Herr Klinger, der der Held der Geschichte ist, notiert sich Fragen, weil er es nicht schafft alleine mit dem Tossu so zu telefonieren und das nicht im Kopf behalten kann. So ist das angesetzt. Also da, diese Übung wäre doch sehr schön eigentlich, um Telefongespräche hier und dort zu üben, aber dazu steht gar nichts da. Und einer meiner Unterrichtserfahrungen war, ich hab einfach mal so durchlaufen lassen, daß die Telefongespräche dann immer so anfangen. Brrring, soll ich die Kinder mitbringen? (lachen) Das heißt, diese ganze Sache wird gar nicht interkulturell, da ist eine große Gelegenheit, die da war eigentlich. In einem Lehrwerk wie Moment mal! oder EM würde das wahrscheinlich so aussehen, daß die Problemstellung durch die Einladung gegeben wird und der Dialog eben nicht diese Diskussion in der Familie ist, sondern das Telefongespräch zwischen Herrn Klinger und Herrn Tossu. Und da ist einfach eine Chance verlorengegangen und deswegen muß der Lehrer das thematisieren. Die Grammatiklastigkeit, gerade die interkulturell sensiblen Sätze oder Aussagen ist eine Drillübung, die konzentrieren sich zunächst mal auf den Drill, von da her und dann erst auf